

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Náplň práce třídního učitele v současné základní škole

Responsibilities of a form master at a contemporary lower secondary school

Bc. Lenka Kodrlová

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy anglický jazyk — francouzský jazyk

Odevzdáním této diplomové práce na téma Náplň práce třídního učitele v současné základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 24. 4. 2020

Děkuji vedoucí své práce, Mgr. Magdaleně Richterové, za cenné rady a podněty k vypracování této práce i za její milý a vstřícný přístup.

Velký dík patří rovněž všem čtyřem třídním učitelům, kteří pro potřeby této diplomové práce laskavě poskytli rozhovor a ochotně se v něm podělili o své zkušenosti.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá vymezením činností třídního učitele na 2. stupni základní školy. Jejím cílem je popsat, jaké činnosti mají tvořit náplň práce třídního učitele na 2. stupni základní školy, jaké činnosti tyto učitelé reálně vykonávají, jakým způsobem jsou tyto povinnosti stanoveny a jak jsou učitelé informováni o tom, co se od nich v této funkci očekává. V teoretické části této práce podává přehled toho, co lze o práci třídního učitele a jeho dílčích činnostech nalézt v odborné literatuře. V praktické části byly metodou analýza dokumentu zkoumány dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a České školní inspekce. Analýza ukázala, že tyto dokumenty neobsahují jasnou definici třídního učitele ani nenabízí seznam činností, které mají tvořit jeho náplň práce. Druhou použitou výzkumnou metodou pak byl strukturovaný rozhovor se čtyřmi vybranými třídními učiteli působícími na 2. stupni základní školy a odpovídajícím stupni víceletého gymnázia. Díky rozhovorům bylo zjištěno, jaké činnosti tvoří náplň práce těchto čtyř konkrétních učitelů a jakým způsobem byli tyto učitelé o svých povinnostech informováni. Ukázalo se, že oslovení učitelé vykonávají vesměs podobné činnosti, nejčastěji zmiňovali evidenci absence žáků, komunikaci s rodiči a organizování třídních akcí. O tom, jaké činnosti tvoří náplň práce třídního učitele, nebyli oslovení učitelé však předem jasně informováni.

KLÍČOVÁ SLOVA

třídní učitel, třída, náplň práce, činnosti třídního učitele, 2. stupeň základní školy

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the definition of the responsibilities of a form master at a lower secondary school. The aim is to describe which activities should constitute the responsibilities of a form master at a lower secondary school, which activities form masters actually carry out, how their responsibilities are defined, and the way the form masters are informed about what they are expected to do. The theoretical part provides an overview of what can be found about form masters' work and their responsibilities in the specialized literature. In the practical part, documents issued by the Ministry of Education, Youth and Sports and the Czech School Inspectorate were scrutinised using the method document analysis. The analysis has shown that these documents do not contain any lucid definition of a form master and nor do they provide any list of their responsibilities. The second research method used in this thesis is a structured interview with four form masters working at different lower secondary schools. The interviews helped to find out what responsibilities these four form masters have to carry out and how they were informed about them. The four teachers have more or less the same responsibilities; taking attendance, communicating with parents and organizing school events being the most frequent ones mentioned by them. The form masters stated that they had not been clearly informed in advance about their responsibilities.

KEYWORDS

form master, class, responsibilities, form master's activities, lower secondary school

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	9
1.1 Třídní učitel v minulosti	9
1.2 Třídní učitel teoreticky	10
1.2.1 Práce se žáky ve třídě	13
1.2.2 Komunikace s rodiči.....	23
1.2.3 Administrativa a vedení pedagogické dokumentace	29
1.2.4 Přehled činností třídního učitele.....	30
2 Praktická část.....	34
2.1 Analýza dokumentu	35
2.1.1 Dokumenty MŠMT	35
2.1.2 Dokumenty ČŠI.....	40
2.2 Strukturovaný rozhovor	42
2.2.1 Příprava rozhovoru	43
2.2.2 Výběr participantů.....	45
2.2.3 Průběh rozhovorů a jejich následné zpracování	46
2.2.4 Jaké činnosti vykonává třídní učitel na 2. stupni základní školy?.....	50
2.2.5 Které činnosti třídní učitelé na 2. stupni základní školy považují za nejvíce zatěžující a časově náročné? Na které činnosti jim naopak nezbývá čas či energie?	53
2.2.6 Jakým způsobem a kým jsou třídní učitelé na 2. stupni základní školy informováni o tom, co se od nich v rámci této funkce očekává?	54
2.2.7 Dochází v náplni práce třídního učitele na 2. stupni základní školy k nějakým změnám a jakým způsobem se o těchto změnách učitelé dozvídají?	55
2.2.8 Další zajímavá zjištění aneb příklady dobré praxe.....	57
2.3 Vyhodnocení výzkumného šetření	58
Závěr.....	60

Seznam zdrojů	62
Seznam citovaných legislativních dokumentů MŠMT	66
Seznam citovaných dokumentů ČŠI	67
Seznam tabulek	68
Seznam příloh.....	69

Úvod

Přítomnost funkce třídního učitele je na českých školách v podstatě samozřejmostí. Každý z nás si z doby své školní docházky jistě pamatuje na své třídní učitele: na některé z nich vzpomínáme s láskou, na jiné možná i s opačnými pocity. Jisté je to, že třídní učitel je funkce, která všechny z nás v různých podobách provázela snad po celou dobu naší povinné školní docházky a středoškolských studií – od prvního dne ve škole až po maturitu. Třídní učitelé jsou důležité osoby, které znají svou třídu, starají se o ni a nesou za ní zodpovědnost. Jsou podepsáni na každém našem vysvědčení. Právě oni také často uskutečňovali nejrůznější akce – třídní výlety či školy v přírodě, odkud jsme si jako žáci odváželi silné zážitky, na které dodnes rádi společně vzpomínáme na třídních srazech, často právě společně s třídními učiteli.

Funkce třídního učitele je tedy bezesporu funkcí důležitou, která s sebou nese mnoho povinností a zodpovědnosti. Pro učitele na 2. stupni základní školy, kteří mají obvykle vystudovány dva předměty, se jedná v podstatě o třetí obor, který musí zvládnout, ačkoli na něj nestudovali. Bohužel, vysoké školy na něj budoucí učitele téměř vůbec nepřipravují. Jak tedy mají třídní učitelé vědět, co vlastně mají dělat? I na tuto otázku se snaží odpovědět předkládaná diplomová práce.

Tématem této práce je náplň práce třídního učitele na 2. stupni základní školy. Zabývá se tím, co patří mezi povinnosti druhostupňových třídních učitelů, jaké činnosti v rámci této funkce vykonávají a také tím, jakým způsobem jsou o své pracovní náplni tyto učitelé informováni.

K vybrání tohoto tématu vedl autorku práce především osobní zájem. Svou roli zde hrála pozitivní zkušenost s třídní učitelkou z doby vlastní školní docházky. Zájem o toto téma se pak prohloubil v průběhu pedagogicko-psychologické praxe v 1. ročníku navazujícího magisterského studia, která autorce dala možnost poprvé v rámci vysokoškolského studia alespoň chvíli pravidelně nahlížet pod ruce běžným učitelům z praxe. V neposlední řadě autorku náplň práce třídního učitele zajímá i z toho důvodu, že by se v budoucnu dobrou třídní učitelkou chtěla sama stát.

Předkládaná práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část seznamuje čtenáře s pojmem třídní učitel a nabízí přehled toho, co ohledně činností třídního učitele zmiňují odborníci v pedagogické literatuře a tisku. Praktická část představuje autorčino výzkumné šetření. Metodou analýza dokumentu jsou prozkoumány dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a České školní inspekce – vždy s cílem zjistit, zda a jakým způsobem tyto instituce stanovují povinnosti třídního učitele. Druhou použitou výzkumnou

metodou je pak strukturovaný rozhovor se čtyřmi vybranými třídními učiteli na 2. stupni základní školy a na odpovídajícím stupni víceletého gymnázia.

Přínosem této práce by měl být především přehled činností, které tvoří náplň práce třídních učitelů na 2. stupni základních škol. Práce je zaměřena nejen na to, jaké činnosti a jak jsou třídním učitelům stanoveny, ale poukázat by měla rovněž na skutečnou situaci na školách z pohledu vybraných učitelů. Práce by mohla posloužit i začínajícím třídním učitelům, kteří by na začátku svého působení váhali, co vše patří do náplně jejich práce. Najdou zde totiž jak základní přehled z odborné literatury, tak shrnutí toho, co o práci třídního učitele říkají oficiální dokumenty MŠMT a ČŠI. Cenné pro ně pak mohou být i zkušenosti třídních učitelů, kteří o své pracovní náplni poskytli rozhovor.

1 Teoretická část

1.1 Třídní učitel v minulosti

Funkce třídního učitele, která je dnes na českých školách samozřejmostí, se v průběhu času vyvíjela. Kdy a jak tato funkce vznikla a jak se postupem času proměňovala?

Odborná literatura shodně zmiňuje, že ideu třídního učitele nalezneme už u Jana Amose Komenského. Spousta cituje z jeho *Velké didaktiky: Jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává vždy týž pořádek, jaký dnes, takový zítra...* (Komenský in Spousta, 1993, s. 8). Ačkoli Komenský pojem „třídní učitel“ nepoužívá, svou myšlenkou tuto funkci zajisté předvídá (Střelec, 2010). Samotný vznik funkce třídního učitele bývá spojován s rozšířením hromadného vyučování prostřednictvím vyučovacích hodin ve třídách (Blížkovský, 1966, s. 7).

Třídní učitel byl tedy jediným pedagogem, který ve třídě vyučoval všechny předměty. Tento stav vydržel až do doby Rakouska-Uherska. Spousta uvádí, že do té doby většinou platilo i na vyšším stupni, že ve třídě působil pouze jeden – a tedy třídní – učitel. Dle Blížkovského však tento systém omezoval úroveň vzdělanosti žáků. Za přelomový pak Spousta označuje rok 1869, kdy vznikly měšťanské školy. Vzhledem ke stále rostoucímu vědeckému poznání bylo třeba zavést odborné vyučování – a k tomu byli potřeba i odborní učitelé. Tímto došlo k zvýraznění funkce třídního učitele, k čemuž vedla jednak *vzájemná izolovanost jednotlivých vyučovacích předmětů a z toho plynoucí poznatková roztržitost* (Spousta, 1993, s. 8) a kromě tohoto také fakt, že nejednotné byly i požadavky a výchovné zásahy jednotlivých učitelů (Blížkovský, 1966).

V době socialismu, jak zmiňuje Blížkovský, je pak kladen důraz zejména na výchovné poslání třídního učitele, a to v souvislosti se snahou o *ucelenou soustavu komunistické výchovy dětí a mládeže, která by byla s to zajistit jejich harmonický rozvoj* (Blížkovský, 1966, s. 5). Komunistická výchova se pak dle autora od výchovy *buržoazní* liší svým kolektivistickým zaměřením. Ovšem autor dodává, že učitelé na tuto roli nejsou dostatečně připravováni. V jeho příručce je pak zdůrazňována především role třídního učitele jakožto vedoucího vychovatele, který působí v souladu s potřebami socialistické společnosti. Autor rovněž uvádí, že pro harmonický rozvoj žáků je důležitá práce s užším sociálním prostředím a na vzájemných vztazích mezi žáky. Kromě výchovy kolektivní je pak rovněž kladen důraz na tu individuální, a především na jejich harmonii.

1.2 Třídní učitel teoreticky

Tato diplomová práce se zabývá funkcí a činnostmi třídního učitele, proto je třeba na úvod tuto pozici také jasně definovat. Definici třídního učitele poskytuje Pedagogický slovník, ve kterém se pod heslem „třídní učitel“ lze dočíst: *Organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve třídě* (Průcha, 2008, s. 253).

Funkci třídního učitele se současná pedagogická literatura věnuje. Ovšem ačkoli existují publikace zaměřené výhradně na tuto problematiku (např. ediční řady Třídní učitel a Třídní učitel II z nakladatelství Raabe), většinou jsou informace roztržštěné dle jednotlivých témat (jako např. komunikace s rodiči, výuka sociálních dovedností apod.). Teoretická část této diplomové práce se proto pokusí poskytnout přehled toho, co se lze o náplni práce třídního učitele dozvědět z vybrané odborné literatury a pedagogického tisku.

Dle Spousty je pro funkci třídního učitele příznačný:

1. globální zřetel k vývoji jednotlivých žáků i žakovského kolektivu jako celku,
2. co nejužší a nejdůvěrnější kontakt se žáky své třídy, založený na oboustranné ochotě ke spolupráci,
3. pozitivní vztah k žákům, v jehož prizmatu jsou viděny všechny aktivity, požadavky ostatních učitelů, konflikty, úspěchy, nedostatky i prohry žáků při současném zachování plné, osobními kvalitami podložené autority třídního učitele,
4. péče o rozvoj individuality každého jednotlivého žáka,
5. permanentní stimulace a posilování aktivity, iniciativy, samostatnosti a tvořivosti žáků v operačním poli třídy (Spousta, 1993, s. 8).

Filová poskytuje poměrně širokou definici třídního učitele, když o něm píše: *je oficiálně pověřený vedením a organizací výchovně-vzdělávacího procesu ve své třídě* (2015, s. 123). Obst (2006) i Tvrzová a Kasíková (in Vališová, 2007) dodávají, že třídního učitele do funkce jmenuje ředitel školy.

Vašutová mezi profesními činnostmi učitele jmenuje i vedení třídy a výchovnou práci, přičemž nejvíce prý tyto činnosti patří právě mezi kompetence učitele třídního. Vašutová později definuje i jednotlivé pedagogické role, mezi něž řadí i roli „třídní a školní manažér.“ v rámci této role učitel *vede třídu žáků, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, koncipuje kultivačně výchovný program třídy; organizuje vyučování a akce mimo vyučování, organizuje prezentace*

třídy/školy a spolupráci se sociálními partnery; vede agendy žáků a školy a funkčně je využívá v pedagogické práci a spolupráci s výchovnými partnery; přijímá delegované pravomoci pro zkvalitnění práce školy; spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy (Vašutová, 2007, s. 69).

Pavlišová připomíná, že funkce třídního učitele v současné škole nezahrnuje pouhou kontrolu školní docházky. Dle této autorky se má třídní učitel zaměřit na vývoj dítěte, usilovat o stmelení třídního kolektivu, postarat se o to, aby měli jak žáci nadaní, tak ti obtížněji vzdělavatelní vhodné podmínky pro začlenění do kolektivu a zabývat se i profesní orientací žáků (Pavlišová, 2008). Dále dodává, že s věkem žáků se lehce mění i náplň práce třídního učitele a některé zmíněné body platí zejména u přechodu žáků na jiný stupeň vzdělávání.

Dle Vosmika (2017) má být třídním učitelem takový pedagog, který má již zkušenosti a zvládá nejen vzdělávací proces, ale také práci s dynamikou třídy. Dále zmiňuje, že do kompetencí třídního učitele vedle obvyklých administrativních činností patří i odpovědnost za klima ve třídě a dobré vztahy mezi žáky.

Jak si z výše vybraných pohledů na práci třídního učitele lze všimnout, ačkoli se autoři zabývají podobnými oblastmi, v literatuře nenajdeme jasnou a všemi přijatou definici třídního učitele. Nepanuje ani přesná shoda ohledně toho, co vše spadá mezi jeho povinnosti a kompetence.

Teoretická část této práce tedy přináší přehled toho, co o pracovní náplni třídního učitele na české základní škole říká odborná literatura. Vzhledem k tomu, že jsou povinnosti a činnosti třídního učitele poměrně rozmanité, někteří autoři je rozdělují dle oblastí. Na následujícím dělení se shodují Spousta (1993, s. 8-10) i Hermochová (2012, s. 13-15)

První zmiňovanou povinností třídního učitele je u obou autorů vyučování. Jako ostatní učitelé, i ten třídní vede výuku svých oborů. v případě třídního učitele je pak preferováno, aby ve své třídě vyučoval co největší možný počet hodin. Třídní učitel díky tomu získá co největší čas pro poznávání své třídy, jejích žáků a díky tomu také větší prostor pro své výchovné působení.

Druhou uváděnou oblastí je pak přímé výchovné působení v mnohorozměrném prostoru žákovského kolektivu třídy (Hermochová hovoří o mnohorozměrném prostoru třídy sestávajícím ze sociální skupiny žáků). Výchovnou činnost ve třídě samozřejmě provádí všichni učitelé, nicméně třídní učitel je ve své třídě *garantem výchovné složky práce celého učitelského sboru* (Hermochová, 2012, s. 13). Kromě toho třídní učitel vystupuje zároveň jako zástupce pedagogického sboru i žáků své třídy, autoři se shodují, že třídní učitel působí ve funkci mluvčího obou stran.

Mezi činnostmi patřícími do této oblasti můžeme jmenovat např. sledování a případné působení na vývoj třídního kolektivu. Spousta podotýká, že třídní učitel by měl svou pozornost zaměřit především na fázi jeho utváření, kdy začínají vznikat kolektivní vztahy. např. vybíráním žáků do různých funkcí a vedením je k pocitu zodpovědnosti či vzájemnému poznávání má učitel podporovat vznik funkčních vztahů. Jak ale uvádí dále, se třídou je třeba pracovat i poté, co se podaří vytvořit *pevný, vnitřně organizovaný a homogenní třídní kolektiv* (Spousta, 1993, s. 30). Kromě toho ve zmiňované oblasti do výchovné práce třídního učitele dle Hermochové patří následující činnosti: podílení se na utváření, fungování a posilování žákovské samosprávy, podílení se na fungování skupiny školní třídy a její koordinaci, sledování a kontrola chování a úrovně dosahovaného prospěchu žáků třídy, diagnostika a hodnocení výchovných a vzdělávacích výsledků třídy na základě analýzy vývoje a současného stavu výchovné úrovně třídy, formulování pedagogické prognózy vývoje a potřeb třídy, projektování a konkretizace výchovných záměrů na základě poznání specifických podmínek dané třídy (Hermochová, 2012, s. 13)

Třetí vytyčenou oblastí je řízení a organizace vzdělávacího a výchovného procesu ve všech třídách – toto se týká všech tříd, kde učitel vyučuje, nicméně největší pozornost by měla být zaměřena právě na třídu, ve které je učitel třídním. Právě svou třídu by měl nejvíce poznat a dle toho v ní řídit výchovný a vzdělávací proces v souladu s filosofií školy. Třídní učitel je tedy odpovědný za celkovou vzdělanost a úroveň výchovy ve své třídě. Dohlíží, aby se žáci jeho třídy řídili školním režimem, i na pořádek ve třídě. Do jeho kompetencí je pak zařazena rovněž péče o učebnu, administrativa a vedení dokumentace.

Čtvrtou vymezenou oblastí je koordinace výchovné a vzdělávací práce všech učitelů vyučujících ve třídě. Spousta i Hermochové se opět shodují, že třídní učitel by měl dohlížet na to, aby nedocházelo k nepřiměřenému přetěžování žáků. Jedná se především o koordinaci stanovení požadavků a zadávání práce v jednotlivých předmětech různých vyučujících (domácí úkoly, písemné práce, testy apod.). Oba autoři dále hovoří o nutnosti soustavné komunikace a kontaktu třídního učitele s ostatními učiteli působícími v jeho třídě, a to zejména v případě řešení konfliktů. Dále je mezi činnostmi třídního učitele zmiňováno vytváření zasedacího pořádku ve třídě, přičemž má třídní učitel koordinovat požadavky jednotlivých vyučujících. Koordinovat požadavky svých kolegů má třídní učitel i v případě požadavků ohledně vystupování žáků, jejich oblékání či třeba úpravy školních záznamů. v neposlední řadě je pak třídní učitel také koordinátorem akcí konaných nejen v rámci vyučování, jako např. školní výlety či exkurze.

Poslední oblastí činnosti třídního učitele je pak spolupráce se všemi organizacemi, institucemi i jednotlivci, kteří jakýmkoli způsobem přicházejí do kontaktu se žáky jeho třídy. Třídní učitel má dle autorů v rámci této oblasti své činnosti poznat rodinné prostředí svých žáků a s rodinou také spolupracovat. Zajímat se má rovněž o zájmovou činnost žáků a podporovat ji. Měl by si také všimnout, jak jsou žáci výchovně ovlivňováni telekomunikačními prostředky a širokou veřejností. Třídní učitel by pak měl rovněž na své žáky výchovně působit ohledně budování úctyhodného vztahu k druhému pohlaví, výchovy k rodičovství nebo volby povolání.

Jak je vidět, práce třídního učitele zahrnuje široké spektrum činností. Jednotlivým činnostem třídního učitele se tato diplomová práce věnuje v následujících podkapitolách podrobněji. Pro přehlednost jsou rozděleny do tří velkých skupin – práce se žáky ve třídě, komunikace s rodiči a administrativa a vedení pedagogické dokumentace.

1.2.1 Práce se žáky ve třídě

Autoři odborné literatury se často soustředí na práci třídního učitele se žáky své třídy. Většinou se autoři nezabývají vyučováním vlastního předmětu, ale spíše kladou důraz na poznávání a práci na struktuře a dynamice třídy.

Diagnostika

Mezi činnostmi třídního učitele je řazena i ta diagnostická. Podlahová zdůrazňuje: *Každý učitel má poznat co nejlépe všechny žáky v rámci svého předmětu. Třídní učitel ale musí žáky znát v širších souvislostech a musí o toto poznání sám usilovat* (2004, s. 140). Následně tato autorka uvádí několik aspektů, o které by se měl třídní učitel zajímat a na základě kterých by měl své žáky sledovat. Jedná se o sociální vztahy (do nich Podlahová zahrnuje jak žakovu pozici ve třídě, tak i rodinné zázemí nebo způsob komunikace), motivaci (včetně žakova sebehodnocení), kognici (sem patří intelektové dispozice, způsob myšlení, úroveň dovedností, vědomostí a návyků), psychosomatické zvláštnosti (zde je myšlen nejen zdravotní stav, ale také např. citové či temperamentové vlastnosti či vývojové zvláštnosti), vývoj profesionální orientace a psychické zatížení a odolnost (Podlahová hovoří o frustraci, deprivaci, stresu a zvládání zátěžových situací).

Kromě poznávání jednotlivců může ale třídní učitel diagnostikovat celou třídu. Jak zmiňují Čáp a Krejčová (Čáp, 2012), důvodem k diagnostice třídy může být výskyt problematického chování či problematických vztahů. Zároveň uvádějí, že ji může kromě externích organizací

provést nejen třídní učitel, ale také výchovný poradce nebo metodik prevence. Mezi základními diagnostickými metodami pak jmenují pozorování a rozhovor, zmiňují také možnost provést dotazníkové šetření či použít verbální projektivní techniky (např. tzv. Strom duchů). Ovšem upozorňují, že je zásadní, aby učitel informace nejen přijímal, ale aby také přemýšlel a informace dále zpracovával.

Diagnostiku školní třídy pak lze provádět také jako jakousi zpětnou vazbu v souvislosti s realizací rozvíjejících či preventivních programů ve třídě. Jak tvrdí Gillernová a kol.: *Tímto způsobem je nejen zjišťována efektivita celého programu, ale lze průběžně sledovat, zda je dosahováno stanovených cílů a všichni zúčastnění jsou informováni o průběhu realizace programu* (Gillernová, 2012, s. 128). I tyto autorky pak zdůrazňují, že pro efektivní využití diagnostiky třídy je s jejími výsledky poté nutno nadále v rámci třídy pracovat.

Klima třídy

S diagnostikou třídy může úzce souviset i práce na jejím klimatu, přičemž právě třídní učitel je jedním z činitelů, kteří na klima dané třídy působí. Čapek dokonce roli učitele v utváření třídního klimatu považuje za velice významnou. Vysvětluje, že učitelé mají k dispozici způsoby, které klima ovlivňují nejúčelněji, a jsou to právě také učitelé, kteří jsou *nejaktivnějšími iniciátory a nejlepšími diagnostiky* (Čapek, 2010, s. 14).

Klima třídy je v odborné literatuře definováno různě. v *Pedagogickém slovníku* se u tohoto hesla lze dozvědět následující: *Sociálněpsychická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)* (Průcha, 2008, s. 100). Mezi dalšími definicemi pak můžeme vybrat např. Čapkovu: *Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí* (Čapek, 2010, s. 13).

Důležitost úlohy třídního učitele v utváření pozitivního třídního klimatu je zřejmá: *Profesionálně vést třídu na druhém i třetím stupni školy a tím podporovat sociální i morální rozvoj žáků, to znamená rozumět sociální dynamice třídy, která pak sama o sobě se stává intervencí v utváření pozitivního klimatu* (Valentová, 2008, s. 67). Třídní učitel by se tedy měl dobře orientovat v sociálním klimatu třídy a ve vzájemných vztazích mezi žáky. Dle Valentové má pak třídní učitel pro poznání své třídy jako sociální skupiny k dispozici dva druhy nástrojů:

dynamickou nebo testovou diagnostiku. Pod pojem dynamická diagnostika autorka zahrnuje rozhovory nebo pozorování žáků (při běžných činnostech nebo aktivitách použitých při práci se skupinou). Testová diagnostika pak využívá především standardizované techniky, jako příklad Valentová uvádí dotazník SO-RA-D.

Čapek odůvodňuje potřebu měření třídního klimatu tím, že pokud chceme něco zlepšit a zkvalitnit, je vždy třeba nejprve poznat současný stav. Zároveň dodává, že čím objektivnější naše poznání bude, tím lépe víme, na co přesně zaměřit naše úsilí (Čapek, 2010, s. 93). Autor si je ale na druhou stranu vědom toho, že výuka je oblast velice složitá a mnohvrstevná, takže měření je zde spíše obtížné. Navíc i subjektivní výpovědi jsou velice cenné. Čapek tedy uzavírá, že pokud chceme získat obraz toho, co se ve třídě odehrává, je třeba používat oba nástroje (tedy objektivní i subjektivní) a jeden doplňovat druhým. Pro měření klimatu ve třídě pak doporučuje pozorování, rozhovory i různé dotazníky (např. „Naše třída“, B3 a B4 nebo MCI).

Valentová třídním učitelům doporučuje brát, kromě dynamiky třídy, v potaz také nezávislé vlivy, které třídu ovlivňují (např. věk žáků, počet žáků a z toho chlapců a dívek, sociální složení třídy).

Jak konkrétně ale může nejen třídní učitel klima třídy ovlivnit? Dle Čapka by se měli učitelé soustředit zejména na tyto aspekty klimatu: vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy (Čapek, 2010, s. 15).

Vztahy mezi žáky ve třídě se pak obecně těší v pedagogické literatuře velké pozornosti. Čapek jejich důležitost dokazuje tvrzením, že *zvláště u některých starších mohou být největší motivací, proč ráno vstát z postele a jít do školy* (2010, s. 79). Rovněž Dvořáček přikládá vztahům ve třídě velký význam, podle něj se mají třídní učitelé soustředit na stmelování kolektivu již od prvního ročníku. V této souvislosti hovoří o výchově žáků k odpovědnosti, a to odpovědnosti nejen vůči sobě, ale za úspěch celé třídy. Doslova tvrdí, že *třídní učitel by se měl snažit o dosažení dobrovolné ukázněnosti a smyslu pro odpovědnost všech žáků, jako jedné z hlavních podmínek efektivní činnosti a dosahování dobrých výsledků* (Dvořáček, 2004, s. 113). K dosažení tohoto autor doporučuje využívat sociálně integrativní styl řízení, demokratické formy vzájemné spolupráce i žákovskou samosprávu.

Třídnické hodiny nazývají Gillernová a kol. *prostředkem k pravidelnému posilování soudržnosti třídy i rozvoje sociálních dovedností žáků* (Gillernová, 2012, s. 134). Jsou-li vedeny efektivně, mohou se stát jednou z *nejvýznamnějších forem prevence výskytu negativních vztahů ve třídě i dalších podob rizikového chování (zejména šikany)* (Gillernová, 2012, s. 134). Jak pak podotýká Dubec: *Necháme-li žáky pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí a co ne, vede to k tomu, že se podaří podchytit a často i vyřešit řadu problémů, které jinak často přerostou do takřka neřešitelných rozměrů* (Dubec, 2007, s. 4).

Třídnické hodiny mohou být na školách pevně stanoveny rozvrhem hodin, Gillernová a kol. pak podotýkají, že některé školy naopak do rozvrhu hodin zařazují osobnostní a sociální výchovu, čímž v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) podpoří rozvoj sociálních a osobnostních kompetencí. Náplň těchto hodin pak bývá podobná třídnickým hodinám a stejně jako třídnické hodiny rozvíjí sociální dovednosti a podporují třídní soudržnost.

O tom, jak jsou třídnické hodiny realizovány na některých základních školách v České republice, podrobněji pojednává ve svém článku Bureš (2019). Na začátku článku poukazuje na to, že třídnická hodina by měla sloužit jako prevence vzniku negativních jevů ve třídě a rovněž jako trénink sociálních dovedností žáků, ovšem toho lze dosáhnout pouze tehdy, bude-li třídnická hodina vedena pravidelně a v dostatečném časovém rozsahu. U každého způsobu realizace pak autor zmiňuje i jeho možná negativa a pozitiva. Velice negativně například hodnotí hned první popsany způsob – realizaci třídnické hodiny dle potřeby. U této možnosti autor podotýká, že se pak třídnické hodiny většinou uskutečňují, až když nějaký problém nastane, ačkoli jedním z důvodů konání třídnických hodin by měla být spíše prevence jeho výskytu. Ovšem jako vůbec nejhorší a nejtěžší způsob autor označuje pravidelná setkání jednou až dvakrát měsíčně mimo výuku, neboť na takovou hodinu vlastně domluvenou „navíc“ nemusí přijít všichni žáci a učitel nemá nástroj, jak si jejich účast zařídit. Mezi dalšími formami realizace třídnických hodin pak autor článku zmiňuje i pravidelná setkání v době výuky na úkor předmětu vyučovaného třídním učitelem, tři možné způsoby zařazení třídnické hodiny do rozvrhu (vznik nového předmětu z disponibilní dotace, vyučování samostatného předmětu jako např. Etická výchova nebo Osobnostní a sociální výchova, využití předmětu Výchova ke zdraví a povinně volitelného předmětu), projektový „třídnický den“ nebo do rozvrhu přidanou hodinu navíc pro žáky i učitele. Poslední možnost autor označuje jako nejlepší možnou, nicméně

připouští, že taková hodina navíc se pohybuje na hranici zákona – pro žáky se jedná o hodinu navíc v učebním plánu a pro učitele o hodinu nad úvazkovou.

Jak dokazuje i právě zmiňovaný Burešův článek, tak zatímco se v odborných publikacích vesměs můžeme dočíst o prospěšnosti a potřebě vést třídnické hodiny, v praxi se zdá být jejich zavedení poněkud obtížnější a vyvstává kolem nich řada otázek. Ty, které se týkají právního výkladu, se snaží zodpovědět časopis *Třídní učitel a vedení třídy* dvěma články zaměřenými na toto téma. Jak hned v úvodu podotýká jejich autorka Veselá, termín „třídnická/třídní hodina“ je dlouhodobě zažitý a všeobecně známý, ovšem není ošetřen žádným právním předpisem (Veselá, 2019a). Na základě svých zkušeností sestavila autorka článku přehled nejčastějších právních otázek k tomuto tématu. Pro třídní učitele může být užitečná informace, že třídnickou hodinu lze použít (a tedy zdůvodnit) jako nástroj k naplnění zásad a cílů vzdělávání definovaných školským zákonem. Další častou otázkou, kterou se autorka zabývá, je pak ukotvení třídnické hodiny v rozvrhu hodin. Poukazuje na to, že má-li být třídnická hodina pevně zařazena do rozvrhu, měla by být založena na dlouhodobém plánu vycházejícím ze ŠVP a mělo by být jasně dáno, co a proč je její náplní (Veselá, 2019b). K tomu doporučuje využití průřezových témat (jako např. téma Osobnostní a sociální výchova). Autorka dále dodává, že je-li třídnická hodina zařazena do rozvrhu i do ŠVP, pak je účast na ní povinná a případná absence žáka se řeší jako absence na kterémkoli jiném předmětu.

Výše citované články dokazují, že zavedení třídnických hodin rozhodně není jednoduchou záležitostí a existuje několik možností, jak se s tím vypořádat, přičemž toto rozhodnutí je zpravidla na vedení školy. Co z toho však vyplývá pro samotného třídního učitele? Především to, jakou náplň třídnické hodiny budou mít. Bureš připomíná, že je-li třídnická hodina samostatným předmětem, pak je třeba dosahovat daných výstupů, zabývat se stanovenými tématy a nutností je i klasifikace žáků (Bureš, 2019, s. 8).

S přípravou třídnické hodiny mohou třídnímu učiteli dobře pomoci nejrůznější odborné publikace a příručky. Jejich autoři se shodují, že třídnické hodiny jsou výborným prostředkem pro práci se třídou a se vztahy mezi žáky. V souvislosti s tím se v odborné literatuře často hovoří rovněž o prevenci a řešení problémů, o nácviku sociálních dovedností či o získání vědomí možnosti konstruktivně ovlivňovat své okolí. Níže se proto pokusíme o shrnutí a výběr toho, co odborná literatura nabízí.

Dubec představuje tři zásady pro vedení třídnických hodin: interaktivitu, propojenost se životem žáků (tedy, jak autor dále vysvětluje: *reagování na aktuální potřeby a problémy třídy a žáků, společné formulování praktických závěrů použitelných v životě žáků/třídy*) a provázející

způsob vedení třídnických hodin (Dubec, 2007, s. 4). Budou-li třídnické hodiny vedeny s ohledem na tyto zásady, pak budou žáci více motivovaní, naučí se samostatně řešit své problémy, přijmout za ně odpovědnost a zvládnou různé způsoby, jak řešit problémy či konflikty ve skupině či společně plánovat. Dubec také ve své publikaci předkládá přehled druhů činností, kterým se lze v rámci třídnických hodin věnovat, přičemž zmiňuje i konkrétní metody, které lze v daném případě použít. Jako možné typy činností tedy uvádí následující: řešení provozních záležitostí, seznámení a stmelování, práce s pravidly a řešení aktuálních problémů třídy, práce se vztahy ve třídě, rozvoj specifických dovedností (např. tolerance, mezilidské vztahy, odpovědnost...), tvorba vlastních projektů jednotlivých žáků v rámci školy i mimo ni (jako příklad Dubec uvádí mj. přípravu vystoupení pro školu nebo plánování společných činností), specifická prevence (šikana, závislosti) a diagnostika ve třídě (Dubec, 2007, s. 8).

Možnými tématy třídnických hodin se zabývá i Skácelová, která je rozděluje následovně: seznamovací hry – podpora vztahů mezi žáky a mezi pedagogem a třídou, aktivity na práci s pravidly školy, aktivity na tvorbu pravidel třídy a postupy při jejich porušování, aktivity na utváření identity třídy, aktivity na posílení vztahů a koheze ve třídě, aktivity na řešení záležitostí ve třídě a aktivity, jejichž cílem je se pobavit (Skácelová, 2012, s. 11). Autorka doporučuje zařazovat vyjmenované druhy aktivit ve zmíněném pořadí (samozřejmě s ohledem na aktuální situaci a potřeby třídy), přičemž aktivity na pobavení, tedy takové, které mají děti rády, radí využívat průběžně během roku, neboť mohou pomoci vztahům ve skupině.

Gillernová a kol. zmiňují, že náplní třídnické hodiny samozřejmě mohou být i organizační záležitosti, nicméně vhodné je zařazovat aktivity na vzájemnou spolupráci, při kterých se žáci něco o sobě navzájem dozví a budou mít možnost vyjádřit se. Tyto aktivity tak mohou rozvíjet sociální dovednosti žáků a utužovat kolektiv třídy. Sociální dovednosti pak lze rozvíjet i při společném plánování určité činnosti třídy, např. třídního výletu nebo výzdoby učebny. Třídní učitel v tuto chvíli funguje jako moderátor a také hlavní organizátor. Nedílnou součástí třídnických hodin by měl být rovněž i prostor pro diskuzi o životě ve třídě, kdy se mohou všichni členové třídy včetně učitele vyjádřit ohledně svých pocitů, sdělit své dojmy a pojmenovat, co se jim líbí či nikoli.

Kromě právě zmiňované role moderátora či organizátora je role třídního učitele na třídnické hodině v literatuře často popisována jako role průvodce či usměřovatele (Skácelová, 2012, s. 9), (Dubec, 2007, s. 4, 6). Autoři shodně tvrdí, že učitel by neměl žákům nabízet svá řešení problému příliš rychle a spíše by měl žákům pomoci v hledání jejich vlastního. Skácelová uvádí, že by si měl učitel předem stanovit cíle a k jejich dosažení také směřovat. Rovněž

doporučuje učitelům stanovit na začátku základní pravidla a nenutit do aktivit žáky, kteří se jich z nějakého důvodu účastnit nechťejí. Autorka zároveň i zdůrazňuje, že po každé technice je třeba zařadit její reflexi – tedy *probrání toho, o čem aktivita byla, k čemu během ní žáci dospěli, co se jim osvědčilo, co naopak bránilo zdárnému průběhu techniky, kdy v praxi mohou použít dané chování...* (Skácelová, 2012, s. 10).

Třídnické hodiny lze rovněž využít k formulování pravidel či hodnot třídy. Jak podotýká Bréda, prvním krokem, jak z naší třídy vytvořit skvělý školní tým, je nechat žáky *vytvořit srozumitelné hodnoty a cíle, se kterými se identifikují a které je proto dovedou motivovat* (Bréda, 2017, s. 117). Dubec na toto téma dodává, že pokud se na třídnické hodině vytvoří společná norma chování, pak se u žáků setkáme s větší ochotou se jí řídit (Dubec, 2007, s. 5).

Možný postup, jak vytvořit třídní pravidla, nabízí Skácelová a mimo jiné popisuje čtyři zásady, jak je formulovat. Pravidla měla být konkrétní, pozitivní, spíše v menším počtu (autorka uvádí, že efektivní počet je maximálně 5 pravidel) a třída by také měla společně vymezit reakce na porušení pravidla (Skácelová, 2012, s. 21-22). Skácelová rovněž zmiňuje způsoby, jak fungování pravidel podporovat – např. zviditelnění, správcovství jednotlivých pravidel, hraní situací, oceňování za jejich fungování, pravidla platí i pro učitele, ... (Skácelová, 2012, s. 22-24) a věnuje se i tomu, jak reagovat na jejich porušování – a to v případě jednorázového i opakovaného. Při ojedinělém porušení autorka doporučuje reakce, které neeskalují napět – tedy: popis situace, popis situace s odkazem na pravidlo, komunikační zpětná vazba, zastavení činnosti a vytvoření prostoru pro žáky (Skácelová, 2012, s. 25). V případě opakovaného porušování pak navrhuje systematický postup o následujících krocích: zpětná vazba, snaha porozumět chování žáka, dohoda, stanovení sankce, naplnění sankce (Skácelová, 2012, s. 26).

Valentová (2008) k třídním pravidlům dodává, že stejně jako se mění a dospívají žáci, měla by se postupem času měnit i formulace pravidel. Doporučuje tedy se k pravidlům vracet.

Do třídnických hodin lze zařazovat určité aktivity i na trénování sociálních dovedností. Sociální dovednosti mohou být definovány jako *učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci* (Gillernová, 2012, s. 32). Jak pak vysvětlují Gillernová a kolektiv, mezi klíčové kompetence uvedené v RVP patří i kompetence komunikativní, sociální a osobnostní, takže se očekává, že škola dětem poskytne vzdělání i v těchto oblastech. Autorky rovněž zmiňují, že rozvoj sociálních dovedností může přispět i k prevenci rizikového chování. Trenérem sociálních dovedností se může stát i sám třídním učitel. Ten má navíc možnost v průběhu programů zaměřených např. na podporu vzájemných vztahů a zapojení celé vrstevnické skupiny své žáky lépe poznat, a to z různých perspektiv, díky čemuž si pak

poupraví svůj názor na daného žáka či celou třídu. I po skončení samostatného programu pak mohou být určité aktivity ve třídě provozovány nadále, např. právě v rámci třídnických hodin.

Další oblastí, které se lze v rámci třídnických hodin věnovat, je výuka lidských práv. Mézsárosová tvrdí, že *dobře organizované třídnické hodiny můžou být prvním důležitým krokem při ovlivňování atmosféry školy ve prospěch lidských práv* (2012, s. 3). Výuka lidských práv by samozřejmě ideálně měla být zastoupena ve všech předmětech, nicméně i třídnické hodiny mohou sloužit tomuto účelu – a dle autorky se jedná o velice efektivní nástroj. Díky aktivitám, kterých se žáci sami účastní, si totiž zapamatují daleko více, než co jen slyší. Mézsárosová ovšem také dodává, že se třídní učitel musí připravit na to, že bude nějakou dobu trvat, než žáci tyto hodiny začnou oceňovat. Přesto se ale výuka lidských práv dle autorky z dlouhodobého hlediska vyplatí, neboť pomůže vytvořit spolupracující třídu a žáci díky ní rozvinou své schopnosti jako sebeúcta, úcta k druhým, komunikace, asertivita, nezaujatost a kritické myšlení, spolupráce a nenásilné řešení konfliktů (Mészárosová, 2012, s. 20).

Řešení záškoláctví

Jedním z problémů, které třídní učitel řeší, může být i situace, kdy některý z žáků chodí za školu, záškoláctví je jedním z projevů rizikového chování. Ženatová podotýká, že ohledně definice záškoláctví odborná literatura jednotná není, ona sama ve svém textu za záškoláctví považuje *každou situaci, kdy žák úmyslně zamešká školní vyučování a nemá pro svou absenci legitimní důvod* (Ženatová, 2017, s. 57). Stejná autorka pak dále poskytuje i obecná doporučení, jak záškoláctví řešit. V první řadě však upozorňuje, že jednotný návod na jeho odstranění neexistuje. Dále autorka doporučuje:

- intenzivně si všímat prvních signálů záškoláctví, problém včas řešit a neodkládat,
- odlišovat záškoláctví ojedinělé a opakované,
- být v kontaktu se zákonnými zástupci a domluvit konkrétní postupy (např. telefonické omlouvání absence předem),
- analyzovat důvody záškoláctví (neboť bez odhalení důvodů dítěti nelze nabídnout pomoc),
- pokusit se odstranit příčiny záškoláctví u konkrétních dětí ve spolupráci s kolegy, rodiči a případným odkázáním na odborníky,

- odlišovat školní odmítání vázané na psychické potíže, kdy je přítomna úzkost, od pravého záškoláctví, pokud si nejsme jisti, neodělovat kázeňské tresty hned, ale vyhledat pro dítě pomoc odborníka (Ženatová, 2017, s. 68).

K řešení záškoláctví se pak dle Ženatové nabízí možnost rozhovoru s rodiči žáka, rozhovoru s dítětem – záškolákem či požádání o pomoc instituce pedagogiko-psychologického poradenství (školských poradenských zařízení). Příčiny záškoláctví mohou být různé (problém v rodině, neprospěch či nepříznivé sociální klima ve třídě), jak autorka upozorňuje, *ne každý záškolák musí být prvotně ulejšákem či asociálem a spousta takových, s jejichž neomluvenými absencemi se setkáváme, potřebují naši pomoc* (Ženatová, 2017, s. 81).

Školní výlety

Se třídou není třeba pracovat pouze v prostorách školy, jistou alternativou mohou být i jednodenní či delší školní výlety. Povinnost je pořádat neexistuje, nicméně na většině českých škol jsou běžným doplněním výuky.

Dvořáček (2004) hovoří o vytváření kladných perspektiv – „očekávané radosti“ – jakožto o silném způsobu vytváření motivace individuálních žáků i celého třídního kolektivu, neboť mnohé výchovné problémy žáků mohou mít příčinu právě v nedostatku perspektiv. Přípravou různých „očekávaných radostí“, tedy společných činností, na které se žáci těší, mohou učitelé pomoci vytváření žákovského kolektivu. Tyto společné činnosti se mohou odehrávat právě i mimo vyučování a mohou mít podobu různých třídních mimoškolních akcí (jako příklad autor uvádí školní výlety, sportovní kurzy či výstavy žákovských prací). Jak však autor podotýká, *předpokladem je zájem učitele o tuto oblast výchovy a ochota vynaložit více času a osobního úsilí, než mu ukládá běžná pracovní povinnost* (Dvořáček, 2004, s. 113).

Školní výlety s sebou tedy přesto přináší mnoho kladů. Důvody a benefity pořádání školních výletů shrnuje Nádvorník. Podle něj k pořádání výletů vedou následující důvody:

- rozvoj mnohých sociálních kompetencí a životních dovedností s cílem všestranného rozvoje žáků (pomoc, spolupráce, krystalizace žákovy osobnosti);
- získání životní zkušenosti;
- posílení komunikační kompetence žáků;
- upevnění pracovní kompetence žáků;
- rozvoj sebepoznání žákových schopností a možností;
- umožnění nenahraditelných osobních prožitků;

- zvýšení fyzické a psychické odolnosti žáků;
- cílené poznávání vlasti;
- výchova k vlastenectví;
- ověření zeměpisných poznatků;
- posílení historické souvislosti a vědomí (Nádvorník, 2012, s. 6-7).

Tentýž autor se ve svém textu rovněž zabývá přípravou a realizací školních výletů. Jednoznačně doporučuje, aby se na přípravě podíleli i žáci, neboť díky tomu budou mít o akci větší zájem. Doporučuje, aby žáci měli nejen možnost přijít s vlastními nápady, ale aby se také dle svých možností zapojili do příprav na výlet (příprava harmonogramu, výkladu k navštěvovaným místům, zjištění možností přespání/stravování atd.). Na každé přípravné schůzce pak má být dle Nádvorníka pořízen zápis, čímž žáci začnou tvořit deník výletu, do kterého budou i v průběhu výletu zaznamenávat své zážitky.

Důležitá pak pro třídní učitele jistě může být Nádvorníkovo doporučení před konáním výletu žáky prokazatelně poučit, jak se na výletě mají chovat. Povinnost zajistit ochranu a bezpečnost dětí totiž platí i na školním výletě. Poučením žáků o bezpečnosti a zápisem, zpravidla v třídní knize, učitel chrání i sám sebe.

Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Ve funkci třídního učitele se učitelé starají rovněž o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Cangelosi v tomto směru shledává pozici třídního učitele klíčovou a tvrdí, že právě třídní učitel může *dobře rozpoznat, kteří žáci mají speciální potřeby* (2006, s. 29). Dále uvádí, že komplexní diagnostika mezi činnosti třídního učitele sice nepatří, neboť toto spadá do kompetence specialistů, nicméně na třídním učiteli je, aby byl připraven *hovořit o problémech žáků a spolupracovat s profesionálními pracovníky* (Cangelosi, 2006, s. 29).

Vosmik (2017) uvádí, že vzhledem k tomu, že má třídní učitel odpovědnost za třídní klima a dobré vztahy mezi žáky ve třídě, měly by se rovněž starat i o začlenění žáků s SVP. Jak totiž vysvětluje: *třídní učitel je nejbližší svým žákům a obvykle se nejdříve dozvídá o problému (individuálním, či vztahovém), stojí na počátku zavádění podpůrných opatření, pomáhá při jejich realizaci, bez jeho postřehů si neumíme představit vyhodnocování podpory* (Vosmik, 2017, s. 115). Z tohoto důvodu je důležitá i komunikace mezi třídním učitelem a rodinou dotčeného žáka.

Podpora žáka s SVP a její koordinace tedy rovněž náleží mezi činnosti třídního učitele. Vosmik dokonce tvrdí, že *kvalitně připravený třídní učitel je klíčovou osobou týmu podporujícího žáka s SVP* (Vosmik, 2017, s. 85). Dále zdůrazňuje, že třídní učitel by měl vždy vědět o problémech žáka a měl by tyto informace poskytovat i ostatním pedagogům. Zároveň se stává koordinátorem podpory žáka. V případě, že se v rámci podpůrných opatření I. stupně přikročí k plánu pedagogické podpory, pak se na jeho tvorbě podílí právě třídní učitel a koordinuje spolupráci mezi ostatními pedagogy.

I *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* poukazuje na zvláštní postavení třídního učitele. Připomíná, že třídní učitel mívá kompletní informace o žácích své třídy, tedy samozřejmě i o žácích s SVP. Kromě toho bývá v těsném kontaktu s poradenskými pracovníky a dalšími osobami, které na třídu mohou působit zvenčí. A v úzkém kontaktu bývá i s rodiči žáka. Ve zmíněném katalogu pak také nalezneme seznam činností, které by měl třídní učitel u žáků s SVP, ve větší míře než u ostatních žáků své třídy, vykonávat. Třídní učitel má:

- sledovat úroveň zapojení žáka do kolektivu,
- sledovat, zda úroveň plnění školních výstupů odpovídá možnostem a schopnostem žáka,
- dohlížet na jednotný přístup k žákovi ze strany všech zainteresovaných pedagogů i všech nepedagogických pracovníků školní komunity,
- usměrňovat neadekvátní soudy ostatních pracovníků školy, pokud tyto nereflektují znalost žáka v širších souvislostech,
- koordinovat aktivity související se zásahy poradenských pracovníků, pracovníků sociálních služeb apod. (Michalík, 2015, s. 93).

Ohledně úkolů, které může mít třídní učitel v souvislosti s žáky s SVP je ve výše zmíněném katalogu poznamenáno, že ty se mohou lišit v závislosti na konkrétních podmínkách dané školy a na vedení školy, neboť právě vedení školy *deleguje formální i neformální povinnosti související se vzděláváním žáka s SVP na různé pracovní pozice* (Michalík, 2015, s. 94).

1.2.2 Komunikace s rodiči

Komunikací a spoluprací s rodiči se odborná literatura zabývá hojně, neboť, jak uvádí Čapek hned v úvodu své publikace zaměřené na toto téma, *vzájemná spolupráce rodičů a učitelů je velmi důležitým prvkem vzdělávání, zejména na základních školách* (Čapek, 2013, s. 11).

Vzápětí dodává, že *třídní učitel je nejen obhájcem žáků ve své třídě, ale i emisarem rodičů ve škole* (Čapek, 2013, s. 12). Čapek zdůrazňuje nutnost komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou, uvádí, že učitel by měl být rodičům dostupný a mělo by být jednoduché jej kontaktovat. Také by měl rodičům poskytovat informace o dění ve škole a ve třídě a umožnit jim osobně probrat prospěch dítěte, přičemž podrobnější informace o práci dítěte by měl poskytovat i jiným způsobem než jen v žákovské knížce či na třídní schůzce – např. prostřednictvím týdenních plánů či různých školních sešítků.

Čapek také zmiňuje, že kromě spolupráce s rodinou je pro třídního učitele důležitá i znalost rodinného prostředí dítěte, tedy např. jestli se mu rodiče věnují a zajišťují mu klid na přípravu do školy.

Důležitosti komunikace mezi rodinou a školou se věnují rovněž Šed'ová a Čiháček (in Rabušicová, 2004). Tito autoři tvrdí, že *fungující komunikace je nezbytným základem, na němž je vystavěn vztah mezi rodinou a školou* (Rabušicová, 2004, s. 71). Autoři si všímají toho, že obě strany mají od této komunikace svá očekávání, která se však často vzájemně liší, přesto je však dobře fungující komunikace cílem obou zúčastněných stran.

Komunikace mezi školou a rodinou dítěte na druhém stupni ZŠ má samozřejmě svá specifika, kterými se ve svém příspěvku zabývá Vyhnálek. Uvádí, že v souvislosti se vstupem žáků do rané adolescence dochází ke změně jejich chování i jejich vztahů k rodičům i učitelům. Žáci se stávají samostatnějšími a začínají být zapojeni i do komunikace mezi rodinou a školou. Pro některé žáky pak přechod na druhý stupeň bývá spojen i se změnou školy, v tomto případě tedy dochází k navazování zcela nových vztahů mezi rodinou a školou. Vyhnálek upozorňuje i na oslabení role třídního učitele na druhém stupni ve srovnání s třídním učitelem na stupni prvním. Zatímco na prvním stupni probíhá komunikace zpravidla s jediným učitelem, na stupni druhém je často třeba komunikovat s několika pedagogy. Třídní učitel zde má fungovat jako koordinátor komunikace, nicméně tato role je velmi obtížná, neboť může i mezi učiteli dojít ke střetu různých názorů na žáka i na to, jak se vypořádat s případným problémem. Navíc i samotná pozice třídního učitele je často oslabená, neboť se se svou třídou vídá jen několik hodin týdně. V neposlední řadě autor uvádí jako jisté specifikum komunikace s rodinou žáka druhého stupně to, že na druhém stupni jsou na žáka kladeny větší nároky (ať už na jejich chování či práci ve škole) a i *vážnost případného problémového chování, stejně jako vážnost dopadu jeho školních výsledků na jeho budoucnost, je větší* (Vyhnálek, 2017, s. 31).

Ke komunikaci mezi třídním učitelem a rodiči dochází i v případě žáků s SVP. Ohledně spolupráce rodiny a školy v tomto případě Vosmik doporučuje nastavit vztah důvěry

a partnerství – k tomu může přispět svým přístupem právě třídní učitel, který bude empatický a bude otevřeně komunikovat s rodinou. Vosmik zdůrazňuje, že právě komunikace a kontakt mezi rodiči a třídním učitelem je velice zásadní. Doporučuje proto třídním učitelům pořádat úvodní třídní schůzky, na kterých se rodičům představí a dohodne s nimi způsoby komunikace, představit rodičům pracovníky školního poradenské pracoviště a informovat je o možnosti v případě potřeby tyto pracovníky kontaktovat, stejně jako pracovníky školského poradenského zařízení. Dále doporučuje rodičům vysvětlit, že v případě problému se mají obracet prvotně na třídního učitele (který pak další postupy může konzultovat i s ostatními odborníky), vést třídnické hodiny a, pokud je to nutné, ihned provést krizovou intervenci.

Specifikům komunikace třídního učitele s rodiči dítěte se zdravotním postižením se věnuje Vyhnálek (2017), podle něj se lze nejčastěji setkat se specifickými poruchami učení, poruchami pozornosti, aspergerovým syndromem nebo lehkým mentálním postižením. Autor upozorňuje, že pro takové děti je přechod na druhý stupeň složitější a je u nich zásadní partnerská spolupráce mezi rodinou a školou – nejen pro zajištění společného postupu obou stran, ale také pocitu bezpečí dítěte. Spolupráce rodiny a školy může probíhat i při vytváření individuálního vzdělávacího plánu (IVP), na jeho tvorbě se kromě třídního učitele, ostatních učitelů a poradenských pracovníků školy mohou podílet právě rodiče, ačkoli jak tvrdí Vyhnálek, jejich zapojení ve skutečnosti spočívá často pouze v podpisu dokumentu. Ovšem rodiče mohou škole pomoci s poznáním dítěte a jeho situace, učitel si díky spolupráci s nimi vytváří vztah k dítěti i rodině a následně dojde k navázání partnerské spolupráce. Důležité pak je i to, aby se do vytváření IVP zapojovali právě i rodiče spolu s dalšími odborníky, neboť jsou-li dle Vyhnálky výsledná pravidla a postupy výsledkem společné práce, jsou vnímány jako závaznější a lze se na ně lépe odvolávat.

Komunikace mezi třídním učitelem (zastupujícím školu) a rodiči může probíhat také na třídních schůzkách, při individuálních konzultacích s rodiči nebo v rámci návštěvy třídního učitele v rodinách. První dvě možnosti budou podrobněji rozebrány dále, co se návštěv v rodinách týče, Spousta o nich tvrdí, že *patří k nejučinnějším, ale také k nejnáročnějším formám styku třídního učitele s rodinou* (Spousta, 1993, s. 62). Uvádí, že právě díky návštěvám v rodině má třídní učitel možnost poznat nejen žáka a jeho rodiče, ale také jeho rodinné prostředí, což mu umožní pochopit všechny faktory, které mají na žáka vliv. Nicméně tato forma kontaktu s rodinou není v dnešní době tak častá a modernější publikace se jí detailněji nevěnují.

Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou tradičně jednou z nejběžnějších forem setkávání třídního učitele s rodiči, v České republice se konají snad na každé základní škole, na 2. stupni ZŠ je pravidelně pořádá 100 % škol (Rabušicová, 2004, s. 75). Pro některé účastníky, ať už z řad rodičů či učitelů, se ale může jednat o nepříjemný zážitek spojený s nervozitou (Rampouchová, 2012). Co o třídních schůzkách říká odborná literatura?

Rampouchová podotýká, že existuje mnoho učitelů, kteří třídní schůzky nezvládají tak, jak by chtěli, a lehce se jich obávají. Vysvětluje to tím, že se jedná o pro učitele nezvyklou situaci, neboť je samozřejmě rozdíl mezi komunikací s žáky a komunikací s jejich rodiči. Tvrdí, že je důležitá příprava třídní schůzky, při které si učitel mimo jiné vyjasní její účel. Možné účely třídních schůzek dělí na tři oblasti – účel seznámit se s rodiči (např. při převzetí nové třídy), dále předání organizačních informací a nakonec může být účelem třídní schůzky také řešení zásadního problému třídy (Rampouchová, 2012, s. 5). Obecně pak Rampouchová tvrdí, že by se měli učitelé na třídní schůzce snažit vyhnout nevhodnému zobecňování či nadměrné negativní kritice. Také varuje před veřejným hodnocením jednotlivých žáků a jejich posuzováním před všemi rodiči.

Dle Šed'ové a Čiháčka školy třídní schůzky obvykle pořádají čtyřikrát do roka. Třídní schůzka se pak dle těchto autorů většinou skládá ze dvou částí: *v první z nich zastupuje učitel školu jako celek a frontálně tlumočí rodičům informace týkající se všech. Druhá část, jež bývá věnována informování o prospěchu a chování žáků, probíhá obvykle formou individuálních pohovorů* (Rabušicová, 2004, s. 75). Autoři si ovšem kladou otázku, zda takto organizovaná a předem definovaná struktura schůzek představuje základ pro kvalitní komunikaci mezi rodiči a školou.

Čapek ve své publikaci věnuje samostatnou kapitolu třídním schůzkám a tvrdí o nich, že *jsou pravděpodobně nejdůležitější interakcí mezi školou a rodiči* (Čapek, 2013, s. 88). Dále zmiňuje, že třídní schůzka by ale neměla být pouhým informováním rodičů o prospěchu žáka (ve svém jiném příspěvku to jasně zavrhuje a říká: *třídní schůzky neslouží k tomu, aby byli rodiče seznámeni s prospěchem a chováním žáka* (Čapek, 2017, s. 18)). Má to být ukázka toho, jak škola žije, jak se v ní vyučuje, dále také *prezentace odborného pohledu na třídu jako celek a na každého žáka jako jedinečnou individualitu* (Čapek, 2013, s. 88). Právě na třídní schůzce by měli mít rodiče možnost podílet se na životě třídy a školy, Čapek zde jako příklad participace rodičů uvádí možnost spolurozhodování. Rodiče by také měli mít možnost na třídní schůzce svobodně a bez obav vyjádřit své názory. Čapek podotýká, že učitel může na takové třídní

schůzce působit jako mediátor – ať už v případě neshod rodičů jednotlivých žáků či v případě problémů rodičů jeho třídy s jinými učiteli.

Čapek třídní schůzku považuje za příležitost, kdy může učitel rodičům představit, co škola dělá, svou vlastní pedagogickou činnost, místo, kde se jejich děti učí a stejně tak i způsoby práce, které jsou ve škole využívány. V zásadě jde o to, aby si rodiče o celé škole vytvořili, pokud možno, příznivé mínění a aby se utvrdili v rozhodnutí, že pro své dítě vybrali tu správnou školu. Čapek také vidí v třídních schůzkách příležitost k budování třídního společenství. Třídní schůzky rovněž chápe jako možnost ukázat rodičům *obraz jejich dítěte ve škole – jak pracuje, co ho baví, v čem je dobré* a také jak je získat *pro spolupráci na vzdělávacím úspěchu dítěte* (Čapek, 2013, s. 92). Naopak důrazně varuje před tím, aby třídní učitelé podávali informace o prospěchu a chování jednotlivých žáků před ostatními rodiči.

Čapek se ve své publikaci rovněž věnuje konceptu nové třídní schůzky, která má na rodiče profesionálně zapůsobit, vzbudit v nich pozitivní dojem a celkově se má jednat o příjemné a pozitivní setkání. Zdůrazňuje, že na takovou třídní schůzku se učitel musí řádně a v předstihu připravit, přičemž do přípravy má zapojit i žáky své třídy. Ti mohou sepsat pozvánku pro rodiče s časovým harmonogramem schůzky, vyzdobit třídu, vytvořit plakáty či zajistit občerstvení pro rodiče. Samozřejmostí by měla být vzorně uklizená a upravená třída, kde jsou prezentovány práce všech žáků – nejen ty výtvarné, ale i různé projekty či myšlenkové mapy, kromě toho by neměly chybět ani fotografie ze školních a třídních akcí. Lavice Čapek doporučuje postavit do tvaru písmene U a na jednotlivá místa připravit jmenovky (ať už rodičů či žáků), přičemž na rodiče dle autora mohou na jejich místech čekat i drobné dárečky vyrobené jejich dětmi a také složky s povedenými školními pracemi jejich potomků.

Úlohou učitele na této nové třídní schůzce je ještě před začátkem schůzky na rodiče čekat a osobně je vítat, může jim ve třídě ukazovat některé z prací jejich dítěte. Dbá se na pohodlí rodičů, měla by jim být nabídnuta možnost odložit si kabáty či tašky, připraveno může být i drobné občerstvení. V průběhu samotné schůzky, na jejímž začátku by mělo dojít ještě jednou k oficiálnímu hromadnému přivítání přichozích rodičů, by měl učitel dodržovat harmonogram setkání, který rodiče obdrželi už od svých dětí a který učitel při zahájení schůzky opět připomene. Čapek doporučuje, že rodiče by na třídní schůzce měl přivítat i zástupce vedení školy. Třídní učitel pak má třídní schůzku vést v optimistickém duchu, je záhodno třídu chválit, zdůrazňovat, co se žákům daří a také seznámit rodiče se životem školy. Pro lepší přehlednost a orientaci rodičů je možné využívat také vizuální podporu – např. promítat nebo psát jednotlivé body na tabuli nebo rodičům poskytnout handouty. Vhodné je také rodičům představit v kostce

učivo, které děti zvládly, a také to, které je čeká, aby rodiče byli dopředu seznámeni s tím, jaká se od nich očekává spolupráce a podpora. Učitel si pak pro rodiče může připravit pedagogicko-psychologickou aktualitu, která *reflektuje důležité téma (společné úkoly pro žáka a rodiče, věkové zvláštnosti daného období, jak poznat šikanované dítě apod.)* (Čapek, 2013, s. 120). Zařadit lze případně i různé hry nebo ukázky školní práce (např. s interaktivní tabulí). V průběhu schůzky má učitel podněcovat diskuzi rodičů (přičemž ale stanoví pravidla diskuze a dbá na jejich dodržování), vnímat informace a podněty od rodičů, které si bez prodlení zapíše, a pořídit i zápis z celé schůzky.

Čapek důrazně upozorňuje na to, že tato nová třídní schůzka má sloužit k vytvoření školního společenství a příznivých vztahů či k utužení třídní soudržnosti, ovšem nikoli k individuálním konzultacím. K řešení prospěchu či individuálních problémů si učitel s rodiči dohodne konzultaci v jiném termínu dle časových možností obou stran. Čapek rovněž upozorňuje na to, že ve stejný čas by se neměly na jedné škole konat třídní schůzky několika tříd, aby rodiče sourozenců nemuseli přebíhat mezi jednotlivými třídami.

Individuální schůzky s rodiči

Další uváděnou možností kontaktu třídního učitele a rodiny jsou individuální schůzky s rodiči. Bývají doporučovány jako možnost řešení individuálních problémů.

Čapek v souvislosti s konzultacemi s rodiči uvádí, že jejich termín by se měl domlouvat nezávisle na třídní schůzce, aby se předešlo nepříjemným frontám, kdy několik rodičů čeká na rozhovor s jedním učitelem. Zároveň doporučuje, aby se termín této schůzky vybíral s ohledem na časové možnosti obou stran, především pak rodičů. v jiném svém příspěvku Čapek poukazuje na to, že školní akce (včetně tedy třídních či individuálních schůzek) by měly být plánovány s ohledem na časové možnosti rodičů, a uvádí jako příklad vstřícného přístupu to, pokud má třídní učitel informace o pracovní době rodičů svých žáků (Čapek, 2017, s. 20).

Schůzka dítě – rodiče – učitel

Zvláštním případem individuální konzultace je pak schůzka, které se kromě učitele a rodičů účastní také samotný žák. Přínosy tohoto typu třídní schůzky, jinak též zvané triády, a rady z praxe ohledně jejího vedení rozebírá ve svém článku Kulhavý (2019). Jeho hlavním argumentem ve prospěch triády je fakt, že při tradiční třídní schůzce či konzultaci rodičů s učitelem chybí postava, které se ale vzdělávání týká nejvíc – tedy dítě. Tato schůzka by tedy

dle Kulhavého měla proběhnout v příjemné atmosféře, měla by podporovat rodiče i žáky ve vytvoření kladného vztahu ke škole, učení i učiteli. V průběhu tohoto předem naplánovaného setkání se pak všichni aktéři, tedy dítě, rodiče a konečně i učitel vyjadřují k tomu, jak se dítěti ve škole daří, jaké dělá pokroky, co ovládá a na co by se naopak mělo zaměřit.

Jedním z praktických tipů, které uvádí Tannenbergerová, je, že se tato setkání mají konat nad portfoliem prací žáka. Sám žák má v průběhu schůzky hodnotit svou práci, to co, už zvládá nebo co je případně třeba ještě zlepšit. Na žákovo hodnocení pak svým hodnocení naváže učitel, přičemž *třídní učitel vychází z vlastních zkušeností a zároveň z podkladů, které mu připravují před schůzkou kolegové, kteří žáka vyučují* (Tannenbergerová, 2016, s. 91). Rodiče se mohou k hodnocení vyjádřit rovněž, mají možnost vznést jakékoli dotazy a v *případě potřeby společně hledat cesty, jak postupovat dál* (Tannenbergerová, 2016, s. 91).

Mezi hlavními výhodami triády zmiňuje Kulhavý (2019) především budování kladných vztahů, pocitu zodpovědnosti dítěte za vlastní učení i jeho vnitřní motivace. Dále hovoří i o ocenění, které se dostává každému dítěti, a rozvíjení schopnosti naslouchání a vyjadřování. Kulhavý ovšem výslovně poukazuje i na zásadní roli, kterou má v průběhu schůzky třídní učitel. *Klíčovou roli má třídní učitel, který má zvládnout komunikaci o všech důležitých otázkách žákova školního působení. Jeho úkolem je stále vracet zodpovědnost zpět k žákovi, upozornit na důležité okolnosti jeho fungování a poskytnout mu tedy kvalitní zpětnou vazbu, pomoci mu hledat možná řešení. Je tedy třeba kvalitní osobnosti na pozicích třídních učitelů* (Kulhavý, 2019, s. 12).

1.2.3 Administrativa a vedení pedagogické dokumentace

Ačkoli se tomuto tématu autoři většinou detailně nevěnují, administrativní činnosti a vedení pedagogické dokumentace jsou rovněž nedílnou součástí práce třídního učitele. Podlahová označuje právě úřednické vedení dokumentů za činnost mezi učiteli nejméně oblíbenou, která může začínajícím učitelům připadat zprvu složitá, a uvádí i seznam dokumentů, jež má třídní učitel na starosti. Jmenovitě se tedy jedná o třídní knihu, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení, zprávy pro jednání pedagogické rady, přehled o činnosti a náplni třídnických hodin a třídních schůzek, konečně pak i o případné protokolární převzetí agendy, pokud dojde ke změně třídního učitele či předávání kabinetů apod. (Podlahová, 2004, s. 142-145).

Do této skupiny by bylo možné zařadit i téma bezpečnosti a ochrany zdraví na školách, neboť, jak připomíná Dandová, je třeba, aby byli žáci poučeni o možném ohrožení jejich zdraví

a bezpečnosti v souvislosti s jejich účastí na vyučování a seznámení s příslušnými pokyny (Dandová, 2017b). Právě toto je pak nejčastěji v kompetenci třídního učitele, který, jak autorka dále podotýká, musí o poučení žáků provést záznam do třídní knihy s datem i svým podpisem. Kromě seznámení se školním řádem a možnými dalšími pokyny ředitele školy k dodržování bezpečnosti ve škole (řád školní jídelny, laboratoří apod.) by měl třídní učitel žákům představit i protipožární opatření, zdůraznit zákaz nošení nevhodných nebezpečných předmětů do školy či škodlivost alkoholu a kouření. Poučení by žáci měli být rovněž o zásadách bezpečného chování mimo školu (dodržování dopravních předpisů, koupání se v neznámých místech, nebezpečí při seznamování se s neznámými osobami apod.).

Do administrativních činností lze zařadit i případy, kdy je na místě spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a s policií. Jak shrnuje Dandová (2017a), kontakt s těmito institucemi probíhá buď na základě výzvy OSPOD, kdy je povinností školy předat žádané informace, nebo na základě oznámení, které podá škola, přičemž povinností třídního učitele je kontaktovat OSPOD v případě zjištění, že by některé z dětí ve třídě mohlo potřebovat sociálně-právní ochranu (tyto případy jasně definuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí; jedná se např. o děti, jehož rodiče neplní rodičovské povinnosti, které porušují povinnou školní docházku, jsou ohrožené závislostí, na kterých byl spáchán trestný čin apod.). Dandová doporučuje, aby oznámení podané školou bylo v písemné či elektronické podobě, aby škola měla případně doklad o jeho podání.

1.2.4 Přehled činností třídního učitele

Je zcela zřejmé, že práce třídního učitele zahrnuje široké spektrum nejrozličnějších činností. Jak jsme viděli výše, odborná literatura většinou neposkytuje ucelený a detailní přehled toho, co vše má třídní učitel na starosti a za co všechno je zodpovědný. Jednotlivé publikace se spíše soustředí na jednu oblast činností.

Jak vysvětlují Tvrzová a Kasíková (in Vališová, 2007), žádná zákonná norma neposkytuje přesný výčet povinností třídního učitele, jeho náplň práce tedy určuje ředitel školy. Dle těchto autorek k základním povinnostem třídního učitele patří:

- sledování docházky žáků,
- vedení třídní knihy a třídního výkazu,
- podílí se na výchovných opatřeních (pochvaly, napomenutí, důtky),
- je členem zkušební komise (maturitní, při přezkušování žáků atd.),

- zasahuje v případě, že žák jeho třídy je podezřelý ze zneužívání návykových látek,
- seznamuje žáky se školním řádem a se základními pravidly chování ve škole i mimo ni (Vališová, 2007, s. 112).

V některých publikacích se ale lze dopátrat i bohatšího přehledu činností třídního učitele, např. u Pavlišové. Dle této autorky jsou tedy pracovní povinnosti třídního učitele mimo přímý výchovně-vzdělávací proces následující:

- zodpovídá za vztahy žáků své třídy k ostatním vyučujícím, řeší případné konflikty;
- řeší vztahy mezi žáky své třídy i žáky ostatních tříd;
- plně zodpovídá za řešení negativních vztahů mezi žáky ve třídě: porušování školního řádu, ničení školního majetku, náznaky šikany, problémy s agresivitou dětí;
- zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků, to znamená za školní matriku;
- vykazuje statistické evidence;
- je plně zodpovědný za správnost údajů v třídní knize a také za zajištění nápravy;
- eviduje absenci žáků, počítá omluvené hodiny;
- eviduje případné záškoláctví, snaží se o nápravu jednáním s rodiči, úřady a zkoumá příčiny absence;
- konzultuje s rodiči problémy žáků i mimo konzultační hodiny podle potřeby, bez ohledu na pracovní dobu;
- připravuje a řídí třídní schůzky;
- připravuje se na konzultační hodiny;
- zúčastňuje se zasedání výchovných komisí;
- zodpovídá za vedení žakovských knížek, správně zapsané známky a všechny údaje na vysvědčení;
- vypracovává zasedací pořádek žáků, který se stává součástí třídní dokumentace;
- organizuje volbu třídní samosprávy, pomáhá řídit její činnost;
- pravidelně vede třídnické hodiny, které jsou stanoveny ročním plánem;
- na jednání pedagogických rad předkládá návrhy výchovných opatření a případné snížení známek z chování;
- určuje služby žáků ve třídě;
- vybírá a účtuje finanční částky vybrané od žáků (výlety, přednášky, divadla a další školní akce), vyúčtování předkládá rodičům na třídních schůzkách;

- organizuje účast žáků své třídy ve školních i mimoškolních soutěžích, pomáhá zajišťovat dozor na těchto akcích;
- nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků nejen ve škole, ale i během pobytu mimo školu, například ve škole v přírodě, při cestování městskou dopravou, při přesunu na školní akce konané mimo školu, při návštěvě divadel atd.;
- na konci školního roku vybírá učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození a zajišťuje předání učebnic na další školní rok;
- ve vyšších ročnících vyplňuje přihlášky na střední školy a nese plnou zodpovědnost za správnost všech údajů; *(pozn.: pro přijímací řízení na SŠ ve školním roce 2019/2020 vyplňují přihlášky sami žáci, škola jen potvrzuje klasifikaci na přihlášce razítkem, pokud žák k přihlášce nepřikládá ověřenou kopii odpovídajících vysvědčení)¹*
- vypracovává slovní hodnocení žáka před jeho odchodem na střední školu; *(pozn.: pro přijímací řízení na SŠ ve školním roce 2019/2020 není slovní hodnocení mezi ministerstvem určenými povinnými dokumenty přikládanými k přihlášce)²*
- stará se spolu s dětmi o výzdobu třídy;
- během delší absence dítěte zodpovídá za předání přehledu učiva k doplnění;
- zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a vypracovává slovní hodnocení;
- spolupracuje s poradenským pracovištěm na škole a s pedagogicko-psychologickou poradnou (OPPP) – pravidelně konzultuje s psychologem (Pavlišová, 2008, s. 174-175).

Přehled jasně dokazuje, že práce třídního učitele zahrnuje širokou škálu povinností a velkou dávku zodpovědnosti. Není tedy divu, že bývá pro pedagogy dosti náročná. Valentová uvádí: *Funkce třídního učitele je v podstatě třetí aprobace a proto je potřebné poskytnout třídnímu učiteli metodickou podporu při vedení třídy. Vytvoření projektu celoroční výchovné preventivní práce se třídou je zásadní úkol pro školního metodika prevence, výchovného poradce či školního psychologa. Strategie vedení tříd by měla být přijata nejen vedením školy, pedagogickým sborem, ale především třídními učiteli* (Valentová, 2008, s. 70). Na některých školách pak ředitelé upravují pracovní povinnosti třídních učitelů vnitřním předpisem.

Teoretická část této diplomové práce se pokusila z odborné literatury zjistit, co dle různých autorů tvoří pracovní náplň třídního učitele a co je třídním učitelům v souvislosti s těmito činnostmi doporučováno. Ukázalo se, že jednotlivým dílčím činnostem se literatura věnuje poměrně hojně, samotnému třídnímu učiteli už pak méně, nicméně přesto se podařilo získat

¹ (Informace pro přijímání na střední školy a konzervatoře ve školním roce 2019/2020, c2013-2020), str. 5

² (Informace pro přijímání na střední školy a konzervatoře ve školním roce 2019/2020, c2013-2020) str.6

alespoň přehled toho, co v ideálním případě od třídních učitelů očekává odborná literatura. Následující praktická část se zabývá jednak tím, jaké povinnosti třídním učitelům stanovují nejvyšší české státní instituce zabývající se problematikou školství, tedy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Česká školní inspekce, a také tím, jaká je skutečnost na českých školách.

2 Praktická část

Cílem této diplomové práce je zjistit a popsat, jaká je náplň práce třídního učitele na 2. stupni současné české základní školy. Teoretická část ukázala, že funkce třídního učitele je odbornou literaturou považována za poměrně důležitou, ovšem ohledně toho, jaké činnosti a jak má třídní učitel vykonávat, se jednotliví autoři vždy naplno neshodují.

Praktická část se proto zaměřuje na to, jaká je reálná situace v současném českém školství. Výzkumné otázky byly stanoveny takto:

1. Jaké činnosti by měl vykonávat třídní učitel na 2. stupni současné základní školy?
 - a. Jaké činnosti ve skutečnosti vykonává třídní učitel na 2. stupni ZŠ?
2. Které z těchto činností třídní učitelé na 2. stupni základní školy považují za nejvíce zatěžující a časově náročné?
 - a. Na které jim naopak nezbyvá čas či energie?
3. Jak jsou stanoveny povinnosti třídního učitele na 2. stupni základní školy?
 - a. Jakým způsobem a kým jsou třídní učitelé na 2. stupni základní školy informováni o tom, co se od nich v rámci této funkce očekává?
 - b. Dochází v náplni práce třídního učitele na 2. stupni základní školy k nějakým změnám a jakým způsobem se o těchto změnách učitelé dozvídají?

Záměrem práce je tedy popsat, jakým způsobem je v našem školském systému definována funkce třídního učitele na 2. stupni základní školy a její náplň, jaké jsou činnosti třídního učitele na 2. stupni základní školy, a které z nich zabírají v jeho práci největší místo.

K dosažení stanoveného cíle byly použity dvě výzkumné metody – analýza dokumentu a strukturovaný rozhovor. Zatímco analýza dokumentu měla především ukázat, jaká by situace měla být dle oficiálních předpisů, strukturovaný rozhovor měl na příkladu vybraných třídních učitelů 2. stupně odhalit, jaká situace na českých základních školách ve skutečnosti je.

Metodu analýza dokumentu autorka této práce využila za účelem zjistit, jakým způsobem práci třídního učitele definuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). Za stejným účelem pak byly analýze podrobeny i dokumenty vydané Českou školní inspekcí (ČŠI).

Druhou zvolenou metodou je strukturovaný rozhovor s vybranými třídními učiteli působícími na 2. stupni ZŠ (či na odpovídajícím stupni víceletého gymnázia). Otázky rozhovoru byly voleny s ohledem na stanovené otázky výzkumné.

2.1 Analýza dokumentu

Jak již bylo zmíněno, pomocí analýzy dokumentu bylo zkoumáno, jak na funkci třídního učitele ve svých oficiálních dokumentech pohlíží MŠMT a ČŠI. Tato metoda tedy sloužila především k zodpovězení výzkumné otázky č. 1, která zjišťuje, jaké činnosti by třídní učitel na 2. stupni základní školy měl vykonávat, a rovněž otázky č. 3, která se ptá, jak jsou povinnosti třídního učitele stanoveny.

2.1.1 Dokumenty MŠMT

MŠMT je nejvyšší institucí zastřešující vzdělávání a školství v České republice, což vedlo autorku práce k předpokladu, že by v rámci jím vydávaných dokumentů měla být ošetřena i funkce třídního učitele a alespoň rámcově by v nich měla být stanoveny i jeho povinnosti a kompetence. Právě z tohoto důvodu byly jako první analýze podrobeny právě zákony, vyhlášky a další dokumenty vydané pod hlavičkou MŠMT.

K analýze byly vybrány dva základní zákony, které se zabývají základním školstvím – jmenovitě školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících. Prozkoumány pak byly i s nimi související vyhlášky. Použity byly elektronické verze těchto dokumentů dostupné na webových stránkách MŠMT.

Kromě zákonů a vyhlášek pak autorka analyzovala i dalšími dokumenty – pokyny či doporučení, která MŠMT vydává a které jsou dohledatelné na webových stránkách ministerstva či ve vydávaném Věstníku MŠMT, jehož jednotlivá čísla jsou rovněž dostupná on-line. Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce zabývá prací třídního učitele na současné základní škole, zkoumány byly především věstníky vydané v posledních 10 letech (tedy od roku 2010 včetně). V některých případech pak byly do analýzy zahrnuty i dokumenty starší, na které odkazuje např. odborná literatura a o kterých autorka usoudila, že je vhodné je zmínit.

Analýza všech zmíněných dokumentů měla za cíl ukázat, jakým způsobem práci třídního učitele definuje česká legislativa.

Jak se tedy na funkci třídního učitele dívají české zákony? Školský zákon se o třídním učiteli zmiňuje pouze v souvislosti s výchovnými opatřeními. Doslova se v něm píše: *Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel* (§ 31 odst. 1). Zákon o pedagogických pracovnících se pak třídním učitelem

nezabývá vůbec. Je s podivem, že zákon, který definuje požadavky na kvalifikaci učitelů na jednotlivých druzích škol a který se věnuje mimo jiné i trenérům či učitelům náboženství, nečiní to samé i u třídních učitelů.

Ačkoli se tedy zákony prací třídního učitele nezabývají, MŠMT s tímto pojmem přesto pracuje ve svých vyhláškách a metodických doporučeních.

Ve vyhlášce č.263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, je mezi dalšími činnostmi souvisejícími s přímou pedagogickou činností, které má pedagogický pracovník na základě dohody vykonávat, zmíněn také *výkon prací spojených s funkcí třídního učitele* (§3 odst. 1 písm. b). Konkrétní náplň těchto prací ale už ve vyhlášce dále definována není.

Obecně vzato se MŠMT ve svých dokumentech nezabývá primárně prací třídního učitele, nýbrž jiným tématem (jako např. šikana nebo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) a třídní učitel je tedy i v těchto případech zmíněn pouze okrajově. Nicméně i tak tyto dokumenty mohou alespoň částečně prozradit, jaké činnosti by měly dle MŠMT tvořit náplň práce třídního učitele.

Vyhláška č.48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky navazuje na školský zákon a podrobněji se věnuje např. již zmiňovaným kázeňským opatřením. Tato vyhláška stanovuje, že *třídní učitel může na základě vlastního rozhodnutí nebo na základě podnětu ostatních vyučujících žákovi po projednání s ředitelem školy udělit pochvalu nebo jiné ocenění za výrazný projev školní iniciativy nebo za déletrvající úspěšnou práci* (§ 17 odst. 2). Naopak v případě porušení povinností vyplývajících ze školního řádu může třídní učitel žákovi udělit napomenutí třídního učitele či třídní důtku. Vyhláška dále ukládá učiteli povinnost neprodleně informovat ředitele školy o uložení třídní důtky, v případě pochvaly, napomenutí nebo důtky pak nařizuje řediteli školy nebo třídnímu učiteli oznámit a odůvodnit tuto skutečnost žákovi a jeho zákonnému zástupci, a to prokazatelným způsobem.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů uvádí, že v případě podpůrných opatření mají poradenští pracovníci školy spolupracovat s dalšími pedagogickými pracovníky a zejména s třídními učiteli. Pokud se pak pro daného žáka v rámci podpůrných opatření prvního stupně vypracovává plán pedagogické podpory, třídní učitel je jedním z těch, koho může ředitel školy

pověřit jeho koordinaci. Vyhláška rovněž obsahuje vzor individuálního plánu, ve kterém je mezi osobami zodpovědnými za vzdělávání a odbornou péči o žáka uveden třídní učitel.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zmiňuje, že v rámci poskytování poradenských služeb ve škole mají spolupracovat výchovný poradce a metodik prevence zejména s třídními učiteli, učiteli výchov a případně s dalšími pedagogickými pracovníky. Tato vyhláška dále školám ukládá zpracování a uskutečňování programu poradenských služeb ve škole, ve kterém bude popsán a vymezen rozsah činností uvedených pedagogických pracovníků, mezi nimi tedy i třídních učitelů (§7 odst. 3). Zmínění pedagogičtí pracovníci, včetně třídních učitelů, se dále dle vyhlášky *podílejí na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují součinnost školským poradenským zařízením a spolupracují s orgány veřejné moci za účelem ochrany práv žáků* (§7 odst. 4).

Příloha č. 3 k této vyhlášce, zabývající se standartními činnostmi školy, vyjmenovává konkrétní náplň práce poradenských pracovníků a ve výčtu jejich činností lze najít i body, které se v podstatě týkají i práce třídního učitele, neboť blíže specifikují oblast spolupráce poradenských pracovníků a právě třídního učitele. Výchovný poradce má s třídním učitelem spolupracovat v rámci kariérového poradenství, konkrétně jsou vyjmenovány dva body: *individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti a poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků* (odst. I.I. 1 c, d). V případě školního metodika prevence se pak v rámci poradenské činnosti jedná hned o dvě oblasti spolupráce s třídním učitelem:

1. Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli.
 2. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole.
- (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., odst. II.III.)

Příloha dále uvádí, že s třídním učitelem má spolupracovat i speciální pedagog (je-li tato funkce na škole zřízena). Jmenovitě se mají spolu s dalšími aktéry (např. učitelem odborného předmětu, vedením školy, zákonným zástupcem žáka a s žákem) podílet na vytvoření individuálního plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem jejich vzniku.

Po prostudování výše zmíněné Přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. lze tedy předpokládat, že pokud má třídní učitel v uvedených oblastech spolupracovat s dalšími pracovníky školy, pak by se jim měl pravděpodobně sám v rámci své činnosti věnovat.

Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (Čj.: 10 194/2002-14) stanovuje, že třídní učitel eviduje školní docházku žáků své třídy. Dle tohoto pokynu pak třídní učitel spolupracuje spolu s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, ostatními učiteli a zákonnými zástupci žáka na prevenci záškoláctví. Třídní učitel rovněž předává informaci o neomluvené nebo i zvýšené omluvené nepřítomnosti žáka výchovnému poradci, který tyto údaje vyhodnocuje. Pokyn udává, že v případě zvýšené omluvené absence třídní učitel ověřuje její věrohodnost. Neomluvenou absenci do 10 vyučovacích hodin pak řeší třídní učitel pohovorem se zákonným zástupce žáka nebo žákem zletilým, pozvánka na tento pohovor má formu doporučeného dopisu. Obsahem pohovoru je pak projednání důvodů nepřítomnosti žáka a způsobu omlouvání, třídní učitel by měl rovněž připomenout povinnost stanovenou zákonem a seznámit zúčastněné s možnými následky dále rostoucí neomluvené absence. Třídní učitel zároveň pořídí zápis z pohovoru, ve kterém zmíní způsob nápravy dohodnutý se zákonným zástupcem žáka nebo se žákem zletilým, kteří zápis následně podepíší a obdrží jeho kopii. Pokud by došlo k odmítnutí zápis podepsat, tato skutečnost se do zápisu rovněž zaznamená. Jestliže počet neomluvených hodin přesáhne hranici 10 hodin, svolá ředitel školy výchovnou komisi, které se dle závažnosti a charakteru nepřítomnosti žáka mimo jiných účastní také třídní učitel.

Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků (Č. j. MSMT-43301/2013) v oblasti personálního zabezpečení systému péče o žáka zmiňuje třídního učitele jako osobu, která zajišťuje pohovor s dotčeným žákem.

Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologický jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (čj. 20 006/2007-51) ukládá třídnímu učiteli ve vztahu k primární prevenci následující povinnosti:

- a) spolupracovat se školním metodikem prevence na zachycování varovných signálů, podílet se na realizaci Minimálního preventivního programu a na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě,
- b) motivovat k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem, a dbát na jejich důsledné dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry

a pozitivního sociálního klimatu ve třídě); podporovat rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy,

- c) zprostředkovávat komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a být garantem spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků třídy,
- d) získávat a udržovat si přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí (Čl. 4 odst. 7).

Nejnovější verze Metodického pokynu k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016) z roku 2016 v článku o prevenci šikany uvádí, že stejně jako ostatním aktérům vzdělávacího procesu, i třídnímu učiteli vedení školy stanoví konkrétní odpovědnost, která *je adekvátní jejich roli a možnostem* (Čl. 3 odst. 2). V souvislosti s prevencí šikany pokyn hovoří o třídních pravidlech a udává, že na jejich tvorbě by se měli podílet sami žáci, a to nejlépe společně s třídním učitelem. V pokynu je dále zdůrazněna důležitost funkčního systému vzájemné komunikace jednotlivých členů pedagogického sboru, díky které by měl mít každý pedagog přehled o atmosféře ve své třídě. Dalším zmiňovaným způsobem prevence šikany jsou školení pedagogů, na tomto místě je uvedeno, že ve zvýšené míře se mají tato školení týkat právě také třídních učitelů. Mezi preventivní opatření jsou pak zařazeny i třídnické hodiny. Dle pokynu by tyto hodiny *měly žákům poskytnout bezpečný prostor k reflexi vlastní zkušenosti ve škole, kdy mohou mluvit o své spokojenosti ve škole, pocitu bezpečí, vztazích ve škole a ve třídě, učit se efektivně řešit konfliktní situace atd.* (Čl. 3 odst. 11). V souvislosti s nápravnými opatřeními pak pokyn uvádí možnost udělení důtky třídního učitele. Součástí pokynu je dále i doporučené znění školního řádu pro problematiku šikanování, ve kterém se uvádí, že žák by měl mít právo vyjadřovat svobodně svůj názor ve věcech, které se ho týkají, přičemž mezi doporučené osoby, kterým lze názor směřovat, je na prvním místě jmenován právě třídní učitel. V souvislosti se školním programem proti šikanování je v pokynu rovněž uvedeno, že by se na něm měli podílet zástupci třídních učitelů. Zároveň je také vyzdvihnuta nutnost spolupráce s rodiči, kteří se mají v případě podezření z ohrožení svého dítěte obracet přímo na třídního učitele.

Jak je vidět, MŠMT pracovní náplň třídního učitele žádným předpisem explicitně neupravuje. Na rozdíl od jiných pedagogických pracovníků (např. ředitel školy, metodik prevence či výchovný poradce), kterým je v dokumentech MŠMT věnována poměrně značná pozornost a jejichž činnosti jsou jasně vyjmenovány a vymezeny hned v několika dokumentech, třídní učitelé v oficiálních dokumentech ministerstva žádný podobný výčet bohužel nenaleznou,

místa se pouze mohou dočíst, co přibližně se od nich očekává v některých specifických oblastech.

Na druhou stranu ale analýza ukázala, že pojem třídní učitel je v dokumentech MŠMT přesto běžně používán. Mohlo by se zdát trochu zvláštní, že ministerstvo pracuje s termínem, který vlastně samo nikde nevymezilo. Snad je možné tuto skutečnost částečně vysvětlit tím, že třídní učitel je funkce v českém školství z historického hlediska poměrně dlouhodobě zakotvená a pro veřejnost naprosto samozřejmá, takže MŠMT možná necítí potřebu zabývat se něčím, co tu celkem dlouho a přirozeně samo funguje.

2.1.2 Dokumenty ČŠI

Druhou institucí, jejíž dokumenty byly podrobeny analýze, byla ČŠI. Důvodem tohoto kroku byla domněnka, že pokud ČŠI hodnotí vzdělávací soustavu v České republice, pak bude mít zajištěná zpracovaná jasná kritéria pro hodnocení. Vzhledem k tomu, že funkce třídního učitele je zastoupena na drtivé většině škol u nás, autorka této diplomové práce předpokládala, že i práce třídních učitelů je inspekcí posuzována, tudíž by měla být dohledatelná i kritéria jejího hodnocení, která by mohla napovědět, co přesně ČŠI od třídních učitelů očekává.

Kritéria hodnocení lze skutečně na webu ČŠI dohledat. Jsou zveřejňována pro každý školní rok pod názvem *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Tento dokument obsahuje kritéria mj. pro hodnocení pedagogického vedení školy či kvality pedagogického sboru, nicméně o třídním učiteli zde není ani zmínka a žádná kritéria pro hodnocení jeho práce se v textu nenachází.

Mezi dokumenty ČŠI lze nalézt rovněž tematické zprávy, které soustřeďují poznatky získané inspekční činností a šetřením v dané tematické oblasti. Žádná se sice prací třídního učitele nezabývá, ovšem v některých z nich alespoň krátkou zmínku o třídním učiteli lze dohledat, díky čemuž je možné si udělat alespoň částečnou představu o tom, co všechno třídní učitelé na českých školách dělají.

Tematická zpráva *Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* se zabývá výsledky šetření zaměřeného na podmínky a průběh výuky v oblasti sociální gramotnosti. Jedním z prezentovaných výsledků je zjištění, že asi pětina škol nijak interně nehodnotí ani nesleduje rozvoj žáků v této oblasti, přičemž zpráva uvádí, že tak nečiní ani třídní učitelé, ani učitelé jednotlivých předmětů (s. 5). Naopak na další pětině škol třídní učitelé dle šetření tuto činnost provádí (s. 13). Lze se však domnívat, že podle ČŠI sledování

a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků své třídy mezi činnosti třídního učitele patří, neboť ve zprávě se uvádí, že *důležitým předpokladem trvalého rozvoje sociální gramotnosti žáků je poskytování zpětné vazby (formativně orientované) o jejich úrovni v této oblasti ze strany učitelů* (s. 13).

Tematická zpráva *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017* naopak může napovědět, jakou činnost ČŠI od třídních učitelů spíše neočekává. Zpráva, zabývající se mimo jiné i průběhem společného vzdělávání, na většině školách kladně hodnotí práci výchovných poradců v oblasti koordinace přístupu ke vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření a informování ostatních učitelů o jejich potřebách. Pro účely této diplomové práce je pak zajímavým zjištěním, že v některých případech, kde byly v této činnosti výchovných poradců shledány výraznější nedostatky, *byla péče o žáky s SVP delegována na jednotlivé třídní učitele* (s. 19). Ze zprávy by se tedy dalo soudit, že dle ČŠI by třídní učitelé neměli být hlavními koordinátory péče o žáky s potřebou podpůrných opatření.

Představu o náplni činnosti třídního učitele lze získat i z tematické zprávy *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy*. v této zprávě ČŠI s odvoláním na společnost CEDU (Centrum pro demokratické učení), která se spolupodílela na přípravě tohoto šetření a zprávy, uvádí, že třídní učitelé patří spolu s vedením školy a koordinátorem parlamentu ke klíčovým faktorům, které ovlivňují jeho efektivitu (s. 9). Dokument zdůrazňuje, že třídní učitelé *by měli rozumět smyslu žákovského parlamentu, tomu, proč ve škole je a jaké má vzdělávací cíle, dále by měli vědět, jak žáky provést volbami, a následně by pravidelně měli dávat zástupcům žákovského parlamentu dostatečný prostor pro komunikaci se svou třídou – pro sbírání námětů na setkání žákovského parlamentu, stejně jako pro informování třídy o tom, co se v parlamentu děje* (s. 15). Prezentované výsledky šetření pak dokazují, že na většině škol toto běžně funguje.

Z výsledků šetření prezentovaných v tematické zprávě *Komunikace mezi školou a veřejností v základním vzdělávání* vyplývá, že jednou z činností třídního učitele je i komunikace s rodiči, kteří se na ně obracejí se svým pozitivním hodnocením či návrhy na zlepšení, ale i se stížnostmi. Ze zprávy se rovněž dozvíme, že na většině škol třídní učitelé informují žáky své třídy (a pravděpodobně i rodiče na třídních schůzkách) o postupu, jak se zachovat v případě podezření na šikanu.

Tematická zpráva *Využívání individuálních výchovných programů v základních školách* přináší mj. zjištění, že třídní učitelé se na přípravě a realizaci výchovných plánů podílí téměř vždy (s. 8), kromě toho se mohou účastnit i jejich vyhodnocování. Šetření, jehož výsledky zpráva prezentuje, zkoumalo rovněž další způsoby kromě individuálních výchovných programů, které

školy využívají k řešení výchovných problémů žáků. Zmíněny jsou např. i výchovné komise, ve kterých mohou zasedat i třídní učitelé. Jednou z dalších zmiňovaných možností v případě řešení výchovných problémů jsou pak dle zprávy i třídnické hodiny. Ve zprávě je uvedeno, že třídnické hodiny se konají alespoň párkrát do roka na většině škol, které pracují s individuálními výchovnými programy. Jsou-li třídnické hodiny konány pravidelně, pak třídní učitelé mohou *žáky průběžně sledovat, vyhodnocovat vztahy ve třídě, indikovat třídní klima a včas zachytit případnou problematickou situaci* (s. 14). Kázeňské problémy žáků jsou pak často řešeny individuálním pohovorem třídního učitele s dotčeným žákem, méně časté jsou pak i pohovory s žákem a jeho zákonným zástupcem. Často je také využívána možnost udělení napomenutí či důtky třídního učitele.

Tematická zpráva *Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách* uvádí třídního učitele jako jednoho z pracovníků, kteří zajišťují primární prevenci na základních školách. Ze zprávy lze vyčíst, že se na necelé třetině sledovaných škol třídní učitelé účastní dalšího vzdělávání k problematice šikany. Je zde rovněž uvedeno, že se třídní učitelé stejně jako ostatní vyučující věnují prevenci rizikového chování, v oblasti záškoláctví a šikany však působí více než ostatní pedagogové.

Jak lze pochopit z tematické zprávy *Spolupráce základních škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí*, třídní učitelé se rovněž podílí na spolupráci s OSPOD. Z prezentovaného šetření vyplývá, že osobou, která zastupuje školu při takovém jednání a která je odpovědná za oblast sociálně-právní ochrany dětí, bývá většinou ředitel školy, ovšem podílet se na přípravě podkladů mohou mj. i třídní učitelé (s. 11). Na některých školách však může být odpovědnou osobou třídní učitel. Na většině škol se pak v na agendě OSPOD třídní učitelé podílejí, dle výsledků šetření dokonce daleko častěji než ostatní pracovníci školy (s. 12).

I z analýzy dokumentů ČŠI vyplynulo, že se ani tento úřad uceleně nepopisuje, jaké činnosti tvoří náplň práce třídního učitele. Nicméně podrobným studiem jejích tematických zpráv lze alespoň tu a tam dohledat, čím se třídní učitelé na českých školách zabývají.

2.2 Strukturovaný rozhovor

Druhou použitou metodou ke zjištění odpovědí na výzkumné otázky byl strukturovaný rozhovor. Jednotlivé otázky rozhovoru byly předem připraveny tak, aby pomohly najít odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

2.2.1 Příprava rozhovoru

Rozhovor byl připraven po prostudování jak odborné literatury hovořící o činnostech třídního učitele na 2. stupni základní školy, tak oficiálních dokumentů MŠMT a ČŠI. Rozhovorem autorka zamýšlela zjistit, jaká je skutečná situace na pracovištích vybraných třídních učitelů, kteří rozhovor poskytli. Fakt, že zvolenou metodou pro toto šetření je právě rozhovor, vychází z autorčiny domněnky, že při osobním rozhovoru budou učitelé sdílnější a otevřenější než při vyplňování neosobního dotazníku. Jak tvrdí Gavora: *kontakt tváří v tvář výzkumníkovi by měl být zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí* (2010, s. 136).

Rozhovor se skládá z pěti otevřených otázek a série rychlých otázek uzavřených (odpověď ano/ne). Strukturovaný rozhovor byl vybrán především pro jeho výhody, kterými je to, že *poskytuje všem respondentům stejné podmínky k odpovědím a také to, že získané výsledky se dají většinou dobře statisticky zpracovávat* (Chráška, 2016, s. 176). Otevřené otázky jsou v rozhovoru zařazeny proto, že neomezují pohled participantů výběrem položek z dotazníku (Švaříček, 2014).

Otázky rozhovoru byly předem voleny a formulovány tak, aby bylo možné jejich prostřednictvím zodpovědět otázky výzkumné. Následující tabulka ukazuje, ke kterým výzkumným otázkám se jednotlivé otázky rozhovoru vztahují.

Tabulka 1 Vztah otázek rozhovoru a otázek výzkumných

<u>Otázka rozhovoru</u>	<u>Výzkumná otázka</u>
1. Jak dlouho už působíte jako třídní učitel? Pamatujete si, kolik tříd už jste měl/a na starost?	- (Otázka slouží k získání základních informací o participantech.)
2. Vzpomenete si na svou první třídu, ve které jste byl/a třídní? Jak jste se tenkrát dozvěděl/a, co se od Vás v této funkci očekává a jaké činnosti jsou Vaší pracovní náplní? 2.a Pokud jste nebyl/a poučen/a o činnostech třídního učitele, sháněl/a jste někde informace? Pokud ano, jak?	3. Jak jsou stanoveny povinnosti třídního učitele na 2. stupni základní školy? 3.a Jakým způsobem a kým jsou třídní učitelé na 2. stupni základní školy informováni o tom, co se od nich v rámci této funkce očekává?

<p>3. Jmenujte činnosti, které jako třídní vykonáváte opakovaně.</p> <p>3.a Které činnosti považujete za časově náročné?</p> <p>3.b Existuje nějaká činnost, které byste se jako třídní chtěl/a věnovat více, ale z nějakého důvodu to není možné?</p>	<p>1.a Jaké činnosti ve skutečnosti vykonává třídní učitel na 2. stupni ZŠ?</p> <p>2. Které z těchto činností třídní učitelé na 2. stupni základní školy považují za nejvíce zatěžující a časově náročné?</p> <p>2.a Na které jim naopak nezbývá čas či energie?</p>
<p>4. Máte u Vás ve škole upraveno nějakým vnitřním předpisem, co vše spadá mezi pracovní povinnosti třídního učitele? Pokud ano, bylo by možné tento předpis pro potřeby této diplomové práce poskytnout?</p>	<p>3.a Jakým způsobem a kým jsou třídní učitelé na 2. stupni základní školy informováni o tom, co se od nich v rámci této funkce očekává?</p>
<p>5. Zaznamenal/a jste po dobu svého působení změnu v pracovní náplni třídního učitele? Přibyla nějaká činnost nebo naopak se už něco dělat nemusí? Vzpomenete si, o jakou konkrétní změnu se jednalo, kdy k této změně došlo a jakým způsobem jste se o ní dozvěděl/a?</p>	<p>3.b Dochází v náplni práce třídního učitele na 2. stupni základní školy k nějakým změnám a jakým způsobem se o těchto změnách učitelé dozvídají?</p>
<p>6. Následující seznam zahrnuje možné činnosti, které by dle různých autorů mohly patřit mezi činnosti třídního učitele na 2. stupni základní školy. Uveďte prosím, zda je vy v rámci své práce vykonáváte či nikoli (stačí odpověď ano-ne).</p> <p>(Následuje seznam činností – viz Příloha 1 diplomové práce)</p>	<p>1.a Jaké činnosti ve skutečnosti vykonává třídní učitel na 2. stupni ZŠ?</p>

2.2.2 Výběr participantů

Rozhovor pro účely této diplomové práce poskytli čtyři participant, kteří byli vybráni z řad třídních učitelů působících na 2. stupni základní školy (přičemž jedna participantka pracuje na odpovídajícím stupni víceletého gymnázia).

Jedním z hlavních kritérií výběru byla délka působení jednotlivých učitelů ve funkci třídního učitele – vedle dlouholetých třídních je mezi participanty i jeden začínající učitel. Kromě různé délky praxe pak měla autorka práce na zřeteli i to, aby „vzorek“ učitelů byl co nejpestřejší, proto jsou mezi participanty zastoupena rovnoměrně obě pohlaví a participant působí na rozdílných školách (vesnická škola, škola na menším městě, škola s rozšířenou výukou jazyků v širším centru Prahy, odpovídající stupeň víceletého gymnázia).

Autorka práce také vybírala participanty mezi těmi učiteli, které osobně alespoň trochu zná a s nimiž měla již v minulosti při různých příležitostech možnost se setkat. Důvodem k tomuto kroku byla domněnka, že pokud participant znají člověka, který s nimi rozhovor vede, budou otevřenější, upřímnější a ochotnější se podělit o své zkušenosti, než kdyby hovořili s někým úplně neznámým. Autorka navíc vybrané pedagogy, kteří rozhovor poskytli, považuje za učitele, kteří mají kladný přístup k profesi a svou práci vykonávají poctivě, svědomitě a s nadšením.

Jednotliví participant jsou blíže představeni níže. Všichni byli na začátku rozhovoru obeznámeni s tím, že rozhovor je anonymní, proto i v následujícím textu jsou pro zachování anonymity označeni pouze písmeny.

Paní učitelka A je vyučující s dlouholetou praxí, která působí na jedné pražské základní škole s rozšířenou výukou jazyků. S prací třídního učitele má bohaté zkušenosti, neboť momentálně je třídní již ve své sedmé třídě, přičemž většinou své třídy vedla od 6. do 9. třídy.

Dlouholetou praxi má i paní učitelka B. Vyučuje na gymnáziu v nejmenovaném okresním městě. Na nižším stupni gymnázia (prima až kvarta), které navštěvují žáci stejného věku jako žáci 2. stupně základní školy, měla na starosti již čtyři třídy. Další zkušenosti má i s třídnictvím na vyšším stupni gymnázia, ovšem rozhovor byl zaměřen především na práci třídního učitele na nižším gymnáziu, které se v posledních letech dlouho věnovala. Rozhovor s paní učitelkou B nabídl trochu jiný úhel pohledu na problematiku náplně práce třídního učitele, jelikož gymnázia jsou i na nižším stupni přeci jen lehce odlišná od základních škol. Autorka této práce se ale přesto domnívá, že i tento rozhovor je pro práci přínosný, neboť v konečném důsledku pracuje třídní učitel na nižším gymnáziu se stejnou věkovou skupinou jako třídní učitelé na

2. stupni základní školy. Porovnání rozdílného pojetí práce na zmíněných typech škol může být naopak obohacující pro učitele odpovídajících ročníků základních škol i gymnázií.

Pan učitel C je začínajícím učitelem, který dokončuje poslední ročník magisterského studia na pedagogické fakultě. Učí na městské základní škole v jednom okresním městě. Jako třídní učitel působí krátce, v době rozhovoru (jaro 2020) měl na starosti svou první třídu, kde byl třídním už 18 měsíců. K třídnictví přišel celkem náhodou poté, co předchozí třídní učitelka dané třídy otěhotněla. O rozhovor byl požádán především proto, že se jedná o začínajícího třídního učitele, a proto má své první třídnické zážitky stále v živé paměti. Autorka práce předpokládala, že si bude stále ještě dobře pamatovat, jakým způsobem byl, jakožto úplný nováček, obeznámen s pracovní náplní třídního učitele, a co mu bylo případně v začátcích nejasného.

Poslední participant, pan učitel D, vyučuje na vesnické základní škole a v současnosti má na starosti svou již v pořadí třetí třídu, kromě té úplně první, ve které třídnictví dostal narychlo v průběhu školního roku kvůli kázeňským problémům v dané třídě, své žáky provázel vždy od 5. do 9. třídy.

2.2.3 Průběh rozhovorů a jejich následné zpracování

Rozhovory s vybranými třídními učiteli proběhly na přelomu března a dubna 2020. Původně se mělo jednat o klasické rozhovory tváří v tvář, ovšem pandemie nemoci Covid-19 a mimořádná opatření (především omezení volného pohybu a uzavření škol), která byla v České republice v souvislosti s pandemií vyhlášena, tento způsob rozhovorů znemožnila. Rozhovory s většinou participantů již byly částečně předběžně domluveny, nicméně situace, která nastala, jejich konání ztížila. Rozhovory se ale přesto nakonec podařilo uskutečnit, a to, dle preferencí jednotlivých participantů, telefonicky či přes video hovor.

Ačkoli rozhovory proběhly za lehce nestandardních podmínek, neobjevily se v jejich průběhu naštěstí žádné větší technické komplikace a rozhovory se odehrály v celkem příjemné atmosféře. Oslovení učitelé byli ochotní a snažili se na otázky odpovídat co nejpresněji a nejdetailněji. V případech, kdy se rozhovor odehrál přes internet přes video hovor, uváděli učitelé často různé podrobnosti, které je k tématu napadaly, ačkoli jimi třeba neodpovídali přímo na danou otázku (autorka práce tak získala mnoho informací „navíc“, ty nejzajímavější jsou shrnuty níže v podkapitole zabývající se příklady dobré praxe). Naopak telefonický rozhovor byl oproti ostatním kratší, odpovědi na otázky byly vždy přímé a jasné k tématu. Tento zajímavý rozdíl by možná bylo možné odůvodnit i rozdílnými osobnostmi jednotlivých

participantů, nicméně autorka práce, která participanty osobně zná, se domnívá, že rozdíl v délce rozhovorů byl způsoben spíše druhem komunikačního prostředku, který byl využit. Rozhovor přes video se přeci jen více blíží komunikaci tváří v tvář, ovšem rozhovor přes telefon znamená větší odstup mezi účastníky hovoru a může být pro ně i méně pohodlný. Navíc mnoho lidí má v sobě stále zakořeněný zvyk mluvit do telefonu jasně a stručně, aby hovor netrval zbytečně dlouho. Přesto je ale i telefonicky uskutečněný rozhovor pro potřeby této diplomové práce dostatečně informativní, neboť otázky byly jasně zodpovězeny.

Jednotlivé rozhovory byly, se souhlasem participantů, nahrávány. Z nahrávek pak přepisem vznikla písemná verze každého rozhovoru. Tento materiál byl následně dále zpracován a odpovědi participantů byly vyhodnoceny využitím otevřeného kódování. Kódy byly zvoleny tak, aby směřovaly k zodpovězení výzkumných otázek.

Dle Strausse je otevřené kódování *část analýzy, která se zabývá označením a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů* (1999, s. 43). Pro potřeby této diplomové práce, potažmo jejích výzkumných otázek, byly zvoleny následující kategorie pojmů: *činnosti, informace, náročnost, přání, změna*.

Pomocí kategorie *činnosti* byly hledány odpovědi na výzkumnou otázku 1.a. Jednotlivým činnostem pak byly přiřazeny kódy vycházející ze seznamu možných činností, který byl zařazen na úplný závěr rozhovoru. Jedná se tedy např. o kódy: *absence, komunikace s rodiči, organizování třídních akcí, třídnické hodiny, kontrola prospěchu* atd.

Kategorie *informace* zahrnuje podklady k odpovědi na výzkumnou otázku 3 a 3.a. Do této kategorie byly zařazeny pojmy *získávání informací, nedostatek informací a oficiální školní materiál/předpis*.

Náročnost označuje místa v rozhovoru, kde participant odpovídají na výzkumnou otázku č. 2, *přání* pak na otázku 2.a. *Změna* směřuje k odpovědi na otázku 3.b. Podrobný přehled všech použitých kódů se nachází v tabulce níže.

Tabulka 2 Přehled použitých kódů

Činnosti	Informace	Náročnost	Přání	Změna
Absence/docházka	Získávání informací			Přechod na elektronickou verzi třídní knihy a žákovských knížek

Komunikace s rodiči	Nedostatek informací			Větší kontakt s rodiči
Organizace třídních akcí	Oficiální školní materiál/předpis			Distanční výuka
Školní dokumentace žáků				Více povinností
Třídní schůzka				Ovoce a mléko do škol
Třídnické hodiny				
Zástup TU paralelní třídy				
Kontrola prospěchu žáků				
Navrhování výchovných opatření				
Kontrola žákovských knížek				
Kontrola třídní knihy				
Řešení/komunikace s ostatními učiteli				
Služby žáků ve třídě				
Spolupráce s OSPOD				
Třídní fond				
Řešení porušování školního řádu				
Rozhovory, komunikace se žáky				
Administrativa, dokumentace				
Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou				
Výuka svých předmětů				
Koordinace školního působení a práce se třídou				

Koordinace požadavků a zadávání práce ostatními učiteli				
Třídní stránky				
Poznávání žáků své třídy				
Poznávání rodinných poměrů				
Pravidelný kontakt se třídou				
Řešení problémů, dotazů žáků				
Řešení vztahů a případných konfliktů žáků své třídy s jinými učiteli				
Motivace, povzbuzování žáků				
Ovoce a mléko do škol				
Informování žáků o změně v rozvrhu				
Spolupráce s vedením školy				
Příprava podkladů na pedagogickou radu				
Spolupráce s výchovným poradcem				

Na základě vyznačených kódů v prepisech rozhovorů pak autorka práce hledala odpovědi na své výzkumné otázky. Zjištění, která rozhovory přinesly, jsou shrnuta v následujících částech práce.

Při analýze rozhovorů si autorka této práce všímala i toho, jak její vlastní sestavený rozhovor fungoval v praxi. Domnívá se, že otázky byly položeny srozumitelně, neboť na ně všichni participanti zvládli bez větších problémů odpovědět. Jediná otázka, která se zpětně při

vyhodnocování rozhovorů ukázala jako nešikovně formulovaná, byla poslední otevřená otázka, která zjišťuje, zda v náplni práce třídních učitelů dochází ke změnám. Ptá se na nějakou konkrétní změnu, kterou třídní učitelé zaznamenali, čeho se tato změna týkala, kdy k ní došlo a jak se o ní třídní učitelé dozvěděli. Po položení této otázky učitelé začali přemýšlet a vzpomínat, kdy se nějaká změna udála, a když je napadlo, co zmínit, začali konkrétní změnu dále popisovat. Většinou se věnovali hlavně tomu, v čem se změna projevila a co pro ně znamenala, nezřídka k ní také připojovali svůj komentář a její hodnocení ze svého úhlu pohledu. Ani v jednom případě však nezazněla odpověď na otázku, jak se o dané změně dozvěděli – pravděpodobně proto, že v průběhu odpovídání participantů prostě na tuto část otázky zapomněli. To samé se ale bohužel stalo i autorce práce, pro již bylo toto výzkumné šetření první zkušeností s vedením rozhovoru. Došlo tedy k tomu, že při přepisování a analýze rozhovorů zjistila, že jí chybí odpovědi na část otázky. Ovšem vzhledem k tomu, o jaké změny se jedná, nepovažuje tuto chybu za natolik zásadní, aby kvůli doplnění odpovědí všechny učitele kontaktovala znovu. V souvislosti se změnou učitelé zmiňovali přechod školy na systém Bakaláři, dá se tedy předpokládat, že o této změně je pravděpodobně informovalo vedení školy nebo někdo, kdo má ve škole na starosti počítačovou síť. Druhou zmiňovanou změnou pak byl intenzivnější kontakt s rodiči, což je ale změna, která se netýká toho, co učitelé dělají, nýbrž toho, jak (či jak často) se danou věcí zabývají, proto se dá předpokládat, že o této změně je ani nikdo informovat nemohl: jedná se prostě o něco, co ve své praxi vyzorovali sami.

2.2.4 Jaké činnosti vykonává třídní učitel na 2. stupni základní školy?

V rámci rozhovoru byli třídní učitelé vyzváni, aby jmenovali činnosti, které jako třídní vykonávají opakovaně, a na závěr rozhovoru u vyjmenovaných činností uváděli, zda je vykonávají či nikoli. Všichni participanté však jednotlivé činnosti, kterým se jako třídní učitelé věnují, zmiňovali v průběhu celého rozhovoru. Průběžně jim totiž na mysl přicházely další činnosti, které je na začátku nenapadlo vyjmenovat.

Často se navíc stávalo, že participanté už nenapadalo, jaké další činnosti mají ještě zmínit, avšak když jim byl později nabídnut seznam možných činností, na většinu z nich odpověděli, že je ve skutečnosti vykonávají. Z tohoto by bylo možné vyvodit, že tito učitelé už mnohé činnosti vykonávají zcela automaticky a nepokládají je za nic zvláštního či speciálního, další možností je, že danou činnost neshledávají specifickou pouze pro funkci třídního učitele.

Úplně nejčastěji participanti sami zmiňovali následující činnosti: kontrolu docházky a omlouvání absence, komunikaci s rodiči a organizaci třídních akcí. O těchto činnostech hovořili téměř všichni opakovaně, v různých souvislostech a v různých částech rozhovoru.

Kontrolu docházky a omlouvání absence žáků zmiňovali všichni učitelé, jedná se podle nich o rutinní třídnickou činnost. Často v souvislosti s docházkou zmiňovali také nutnost kontaktování rodičů v případě, kdy nedodají omluvenku včas, což je pro některé třídní učitele zatěžující.

Pokud jde o komunikaci s rodiči, tak kromě řešení absence zde učitelé hovořili především o informování rodičů, a to jak o tom, jak si vedou jejich potomci, tak i o situaci a dění ve třídě. Na jedné škole využívají jako jeden ze způsobů komunikace s rodiči třídní stránky, které spravuje právě třídní učitel.

V různých podobách se v rozhovorech objevovalo téma práce se třídou a jednotlivými žáky. Pan učitel D kladl velký důraz na poznávání žáků, jejich rodinných poměrů a na pravidelný kontakt se třídou. Uvedl, že mezi jeho činnosti patří krátké návštěvy jeho třídy, např. když jde kolem po chodbě, aby zjistil, jak to ve třídě vypadá, kdo je ve škole a jak se žáci mají. Navázání kontaktu s žáky je zásadní i pro pana učitele C, který si v případě méně závažného porušování školního řádu s dotyčným žákem individuálně povídá a snaží se mu domluvit. Pro paní učitelku B byly velmi důležité třídní akce, kterými se snaží své třídy zapojovat a aktivizovat. Vyhodnocování třídních akcí u ní probíhá na třídnických hodinách, což byla úplně první opakovaná činnost, kterou paní učitelka B v rozhovoru zmínila. Paní učitelka A zmiňovala, že je pro ni velice častý přímý kontakt s žáky její třídy, kteří ji jednotlivě vyhledávají a chodí se ptát ohledně různých věcí.

Mezi činnostmi, které zazněly v odpovědích na otevřené otázky, se objevily i méně obvyklé (a literaturou málo či vůbec nezmiňované) povinnosti.

Paní učitelka A hovořila o projektech Ovoce a zelenina do škol a Mléko do škol, které ji, jakožto třídní učitelku, každý týden zaměstnávají, neboť, dle svých slov, řeší, *kdo pro to půjde a kdo to bude rozdávat*. Vzhledem k tomu, že ostatní pedagogové, kteří rozhovor poskytli, se o této činnosti nezmiňovali, lze usoudit, že ji buď nevykonávají nebo že ji nepovažují za důležitou činnost související s třídnictvím, nabízí se pak také možnost, že jejich škola do těchto projektů zapojena vůbec není.

Pan učitel C kladl velký důraz na pravidelnou průběžnou kontrolu prospěchu všech žáků své třídy ve všech předmětech. V případě špatného prospěchu pak patří mezi jeho povinnosti tuto

skutečnost s žákem a učitelem daného předmětu řešit a dbát na to, aby se dohodli na nějakém plánu, jak tuto situaci vylepšit. Pokud toto nepomáhá a výsledky žáka jsou nadále na propadnutí, třídní učitel kontaktuje rodiče úředním dopisem a situace se dále řeší s rodiči a případně i s vedením školy.

Z uzavřených položek na konci rozhovoru označili všichni participantů následující činnosti jako ty, které vykonávají (nebo vykonávají alespoň částečně nebo občas – u některých činností učitelé uváděli, že je dělají jen někdy, např. když jsou o to požádáni nebo když se o dané záležitosti vůbec dozvědí):

- vyučují své předměty ve své třídě,
- řeší vztahy a případné konflikty žáků své třídy s ostatními učiteli,
- řeší vztahy mezi žáky ve třídě,
- řeší vztahy žáků své třídy s žáky ostatních tříd,
- řeší porušování školního řádu,
- řeší šikanu týkající se jejich třídy,
- řeší osobní problémy žáků (rodinné, zdravotní...),
- zjišťují sociální klima své třídy,
- zpracovávají školní dokumentaci žáků,
- evidují absenci žáků,
- evidují a řeší případné záškoláctví,
- dle potřeby s rodiči konzultují problémy žáků,
- připravují a řídí třídní schůzky,
- na pedagogické radě předkládají návrhy výchovných opatření,
- spolupracují se školním poradenským pracovištěm,
- spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou (někteří prostřednictvím výchovného poradce),
- organizují volby do třídní samosprávy,
- pomáhají řídit činnost třídní samosprávy,
- vedou třídnické hodiny,
- určují služby žáků ve třídě,
- vybírají a účtují finanční částky vybrané od žáků (na výlety, přednášky, divadla...)
- organizují třídní výlety a podobné mimoškolní akce,
- poučují žáky o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Někteří participanti u určitých bodů (naoř. zpracovávání školní dokumentace žáků či evidence absence) dodávali, že v těchto případech jim práci výrazně ulehčuje či přímo za ně pracuje školní systém Bakaláři.

U ostatních položek se učitelé plně neshodli. U některých činností uváděli, že je nedělají proto, protože se s nimi vlastně v praxi nesetkávají nebo to u nich na škole není aktuální (např. výběr povolání na nižším stupni gymnázia, kde drtivá většina třídy obvykle pokračuje ve studiu na stupni vyšším). Přesto ale alespoň jeden z participantů uvedl, že dělá následující činnosti:

- koordinuje požadavky a zadávání práce v předmětech ostatních učitelů,
- snaží se ovlivňovat sociální klima třídy,
- vykazuje statistické evidence,
- během delší absence žáka zodpovídá za předání přehledu učiva k doplnění,
- pořádá setkání ve formátu dítě-rodíč-učitel (většinou ale pouze v případě potřeby, když je nějaký problém – nikdo neuvedl, že by tato setkání pořádal pravidelně),
- zúčastňuje se výchovných komisí,
- vypracovává podklady pro OSPOD,
- vypracovává slovní hodnocení integrovaných žáků,
- vypracovává individuální plány,
- koordinuje podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- řídí tvorbu třídních pravidel.

Jedinou činností, o které všichni učitelé tvrdili, že ji v pozici třídního učitele nevykonávají, je organizace účasti žáků jejich třídy na školních a mimoškolních soutěžích. Dodávali, že žáky k účasti na soutěžích vedou a motivují, nicméně většinou organizují jejich účast pouze v případě soutěží v rámci jimi vyučovaných předmětů.

2.2.5 Které činnosti třídní učitelé na 2. stupni základní školy považují za nejvíce zatěžující a časově náročné? Na které činnosti jim naopak nezbyvá čas či energie?

Třídní učitelé byli v rámci rozhovoru tázáni i na to, které z činností, jež vykonávají, považují za nejvíce zatěžující a časově náročné.

Paní učitelka A označila jako velice náročné omlouvání (a potažmo vlastně i s ním spojenou komunikaci s rodiči). Jednalo se především o to, že s některými rodiči je těžké pořízení a omluvenky z nich musí učitelé *dlouho vytahovat*. O náročnosti komunikace s některými

rodiči hovořili i ostatní participant, ovšem nebyla to pro ně ta první náročná činnost, která je napadla. Dále zmiňovali rovněž i náročnější dohledávání toho, kdo kdy chyběl, obzvláště pak v případě početnějších tříd.

Pro paní učitelku B je časově náročná příprava materiálů na pedagogickou radu, které zahrnují důležité informace o dané třídě (výchovná opatření, individuální plány, úlevy v tělesné výchově, přehled docházky a omluvených či neomluvených hodin atd.). Na druhou stranu udává, že tato časově náročná činnost se vyplácí, neboť jsou pak díky tomu samotné porady na čas méně náročné.

Pan učitel C jako příklad náročné činnosti zmínil organizaci třídních akcí, jako jsou školní akademie, vánoční zpívání, besídky či školy v přírodě. Společně s přípravou na tyto akce hodnotil jako náročné taky vybírání peněz a s tím související administraci třídního fondu.

Pan učitel D neshledává žádnou ze svých činností extrémně zatěžující, nicméně zmínil, že náročné může být řešení nevhodného chování žáků či různých *průšvihů*.

S náročností některých činností souvisí i změna, které si v rozhovoru všímali všichni participant s delší praxí, tedy přechod na školní elektronický systém (shodou okolností se u všech jedná o systém Bakaláři). Participant většinou uváděli, že přechod na Bakaláře pro ně znamenal ulehčení práce – jak v oblasti komunikaci s rodiči, tak ohledně vedení různých dokumentů.

Pokud pak jde o činností, na které učitelům nezbyvá čas či energie, vybraní učitelé mnoho těchto činností, které by souvisely s výkonem práce třídního učitele, nezmiňovali. Zazněla jen přání mít více času a prostoru k individuálním rozhovorům se všemi žáky třídy či k organizaci mimoškolních akcí.

2.2.6 Jakým způsobem a kým jsou třídní učitelé na 2. stupni základní školy informováni o tom, co se od nich v rámci této funkce očekává?

Část rozhovoru byla zaměřena i na to, jak jsou třídní učitelé informováni o náplni své práce.

Všichni učitelé se shodli, že ve svých začátcích nebyli nijak explicitně informováni o tom, co se od nich ve funkci třídního učitele očekává. Všichni uváděli, že se v případě potřeby doptávali – a to jak vedení školy, tak zkušenějších kolegů (ať už to byl u některých jejich uvádějící učitel nebo třeba třídní učitel paralelní třídy). Jak popsala paní učitelka A: *V tom kolektivu jsem viděla, co kdo dělá, takže jsem to dělala taky. Že by mi to přímo říkala ředitelka, to určitě ne,*

a jestli jsem tenkrát měla nějakého učitele, který by mě do toho vpravoval, tak to mám pocit, že taky ne. Myslím, že jsem to dělala, jak to dělali všichni ostatní.

Z rozhovorů tedy vyplynulo, že tito učitelé nebyli na funkci třídního učitele předem připraveni. U obou pánu učitelů vše proběhlo narychlo, kdy třídu získali znenadání v průběhu školního roku, pan učitel C měl ale tu výhodou, že mu byly třídnické povinnosti předávány postupně a ze začátku měl třídnictví jen takzvaně „na zkoušku“. U paní učitelky B byla situace naopak komplikovaná tím, že s třídnictvím na nižším gymnáziu začínala v době, kdy se nižší gymnázia začala zavádět, takže ve škole vlastně nebyl nikdo, kdo by jí mohl informace o práci na nižším stupni poskytnout, jelikož tyto zkušenosti jednoduše ještě nikdo neměl.

Nedostatek informací na počátku svého působení ve funkci třídního učitele tedy dotazovaní pedagogové dle svých slov kompenzovali (kromě výše zmíněného využití zkušeností kolegů s delší praxí) svou intuicí, instinktem či vlastními zkušenostmi ze svých žákovských let.

Hned tři participanté uvedli, že nevědí o tom, že by jejich škola měla vytvořený žádný vnitřní předpis či dokument, který by definoval práci třídního učitele a informoval o jejich povinnostech. Pokyny pro práci třídního učitele má zpracované pouze gymnázium, na kterém působí paní učitelka B. Ta podotkla, že si myslí, že pro začínajícího třídního učitele jsou u nich ve škole dobré podmínky, neboť mají k dispozici výše zmíněný dokument a výborně u nich funguje výchovná poradkyně, což dle názoru paní učitelky práci třídních učitelů zjednodušuje. Ředitelka gymnázia navíc jasně komunikuje, co má kdo v jakém termínu dělat.

Jasnou představu o tom, co má třídní učitel dělat, prý má i vedení školy, kde působí pan učitel C, nicméně v případě tohoto učitele bylo třeba se na ni vedení přímo zeptat. Byl to právě také pan učitel C, který jako jediný z dotazovaných pedagogů uvedl, že mu v práci třídního učitele pomáhá školní řád, ve kterém jsou některé postupy práce třídního učitele popsány, např. co je povinností třídního učitele ve chvíli, kdy žák propadá.

2.2.7 Dochází v náplni práce třídního učitele na 2. stupni základní školy k nějakým změnám a jakým způsobem se o těchto změnách učitelé dozvídají?

Učitelé byli rovněž tázáni na to, zda v náplni jejich práce dochází k nějakým změnám. K této otázce měli samozřejmě více co říci učitelé s delší praxí. Pan učitel C, který jako třídní působí teprve krátce, hovořil spíše o změně ve smyslu postupného přebírání jednotlivých povinností tak, jak mu je vedení školy předávalo. Z rozhovorů s ostatními participanty, kteří ve funkci

třídního učitele působí již delší dobu, pak vyplynuly následující oblasti, ve kterých alespoň někteří z dotazovaných učitelů zaznamenali změnu.

První změnou, které si participant všímali a která již byla zmíněna výše, je přechod na školní elektronický systém Bakaláři. Školní dokumenty (jako jsou žákovské knížky, třídní knihy či katalogové listy) tedy školy začaly zpracovávat v elektronické podobě. V této souvislosti se objevil názor, že přechod na Bakaláře znamenal pro třídní učitele vlastně úbytek povinností, neboť systém dělá některé věci v podstatě za ně. Při jiném rozhovoru zaznělo, že povinnosti třídního učitele zůstávají víceméně pořád stejné, nicméně práce s dokumenty v elektronické podobě je jednodušší. Na druhou stranu se pak ale v jiném rozhovoru objevil i názor, že dříve to měli třídní učitelé jednodušší, neboť bylo vše vedeno v papírové formě.

S přechodem na Bakaláře je spojena i další oblast, ve které všichni učitelé zaznamenali určitou změnu. Jedná se o komunikaci s rodiči. Ta byla součástí jejich práce samozřejmě již dříve, nicméně v současné době si všímají, že je tato komunikace intenzivnější. Pan učitel D k tomu poznamenal: *Dřív nebyl takový kontakt s rodiči, teď si myslím, že díky té komunikaci přes Bakaláře je větší... když něco nevědí, tak na Bakalářích vznesou dotaz.* Podobně se vyjádřila i paní učitelka A: *Každé ráno otevřu internet a teď tam mám plno pošty od rodičů, takže první, co je, že odpovídám na to.* Rozdílný není ani pohled paní učitelky B: *Teď je tam důležité to kontaktování rodičů za každých okolností. Tím, že je ten nástroj, ti Bakaláři... je to platforma určená k téhle komunikaci, takže není v podstatě úniku.*

Vzhledem k tomu, že se rozhovory uskutečnily v době, kdy na školách probíhala v souvislosti s pandemií nemoci Covid-19 výuka distanční formou, ptala se autorka této diplomové práce také na to, zda tato situace nějak změnila náplň práce třídního učitele (pokud toto téma učitelé nezmínili sami od sebe). Pro paní učitelku A znamenal přechod na distanční výuku distribuci přístupových údajů ke školním e-mailovým adresám žáků. Pan učitel C si udržuje přehled o tom, jaké množství úkolů dostávají žáci jeho třídy v předmětech ostatních vyučujících, aby mohl případně požadavky svých kolegů korigovat tak, aby bylo celkové množství zadané práce pro žáky únosné a zvládnutelné. Pan učitel D se snaží udržet kontakt se žáky své třídy i v době, kdy se nemohou setkávat ve škole. Se svou třídou pořádá pravidelné video hovory. Kromě běžné výuky se v rámci video hovoru svých žáků ptá, jak se mají, jak to u nich vypadá a jestli nemají příliš úkolů z jiných předmětů, snaží se přitom žáky motivovat a povzbuzovat k další činnosti.

2.2.8 Další zajímavá zjištění aneb příklady dobré praxe

Rozhovory se čtyřmi výše popsanými pedagogy přinesly i několik informací, které autorka práce považuje za zajímavé a hodné zmínění, ačkoli třeba úplně přímo se stanovenými výzkumnými otázkami nesouvisí. Lze je ale pokládat za přínosné tipy pro ostatní školy či za příklady dobré praxe.

V rozhovoru s panem učitelem C se objevilo zajímavé téma jakéhosi třídnictví „na zkoušku“. Připomeňme, že začínající pan učitel C dostal své první třídnictví z nenadání v průběhu školního roku poté, co dosavadní třídní učitelka dané třídy otěhotněla. Pan učitel C dostal třídu původně „na zkoušku“ s tím, že na začátku vykonával pouze omezené množství třídnických činností a zbytek třídnické práce dočasně převzalo vedení školy. Poté, co se ve funkci osvědčil, mu vedení školy postupně předávalo další povinnosti. Autorka této diplomové práce považuje tento způsob „zaučení“ začínajícího třídního učitele za inspirativní. Úplně ideální by byl možná stav, kdy by původní třídní učitelka před odchodem na mateřskou dovolenou stihla jednotlivé činnosti svému nástupci postupně předávat sama, čímž by se mohla zachovat i jakási kontinuita ve stylu vedení. V případě pana učitele C toto sice možné nebylo, přesto měl ale možnost se s třídnickými záležitostmi postupně seznámit, což mohlo být pozitivní jak pro jeho osobu (menší stres než v případě, kdy by na něj byly všechny povinnosti a úkony přeneseny najednou), tak pro vedení školy (předpoklad, že se nový třídní učitel zvládá ve své agendě orientovat a je mu vše jasné).

Pan učitel D v rozhovoru zmínil, že je výhodou učit ve své třídě v pondělí první vyučovací hodinu. Podle něj se to hodí pro zjištění aktuální situace ve třídě – kolik je tam dětí, kdo je nemocný, co se tam děje... Rovněž uvedl, že je to důležité i pro samotné žáky – aby věděli, že je jejich třídní učitel ve škole a je jim k dispozici, kdyby něco potřebovali. V neposlední řadě je to pro něj i příležitost ke kontaktu s dětmi, který je pro něj velice důležitý – zajímá se o zájmy a koníčky svých žáků, o to, jak se děti mají, jaký měli víkend apod. Z těchto důvodů je mít první pondělní vyučovací hodinu ve své třídě pro třídního učitele velkou výhodou.

O organizaci třídních akcí sice již byla řeč v předchozí části, přesto ale autorka této diplomové práce považuje za velice inspirativní a hodný vyzdvížení přístup paní učitelky B. Třídní akce jsou pro tuto paní učitelku velice důležité. Říká, že se své třídy vždy snažila aktivizovat, zapojovat a někam s nimi chodit. Inspirativní je především její myšlenka připravit pro svou třídu každý měsíc něco mimořádného a něco mimo výuku, klidně alespoň v rámci jejích předmětů. Své akce má ale vždy pečlivě promyšlené a pořádá je s určitým poznávacím záměrem. Čas strávený se svými studenty považuje za přínosný a říká, že jí pořádání akcí baví.

Tento přístup považuje autorka této práce za obdivuhodný, neboť se domnívá, že tento pozitivní postoj paní učitelky může mít kladné dopady na třídní klima, jelikož třídní akce pomáhají tmelit kolektiv a také umožňují učitelům i žákům poznat se v mimoškolním prostředí. Poznávací akce navíc mohou přispět k širšímu všeobecnému přehledu žáků a prohloubit jejich znalosti v oblasti, na kterou je akce zaměřena. Povinnost pořádat třídní akce třídním učitelům žádná vyhlášky ani metodické doporučení neukládá a pro učitele to ve výsledku většinou znamená mnoho práce „navíc“, která se ale může vyplatit a kterou jejich žáci dříve nebo později ocení.

2.3 Vyhodnocení výzkumného šetření

Tato práce se pokusila ukázat, jaké činnosti přisuzuje třídnímu učitelovi na 2. stupni základní školy odborná literatura, jak jeho práci vymezují MŠMT a ČŠI a jaká je náplň práce vybraných třídních učitelů na čtyřech rozdílných českých školách. V čem se tyto zdroje shodují a jaké jsou mezi těmito různými pojetími práce třídního učitele rozdíly?

Porovnáme-li, o jakých činnostech v souvislosti s třídním učitelem hovoří odborná literatura s činnostmi, o kterých se zmínili v rozhovorech oslovení učitelé, zjistíme, že se ve většině případů zhruba shodují. Třídní učitelé pracují s žáky ve třídě – poznávají je i jejich rodinné zázemí, sledují vztahy ve třídě, zajímají se o třídní klima, organizují pro svou třídu třídní akce i třídní hodiny, jsou svým žákům k dispozici v případě řešení nějakého problému. Rovněž komunikují s rodiči a pořádají třídní schůzky. Zajímavé je, že literatura nabízí poměrně dost zdrojů ohledně konání třídních schůzek a jejich náplni, ale málokdy se zabývá pravidelnou komunikací s rodiči prostřednictvím např. elektronické pošty, což je ale naopak činnost, kterou oslovení třídní učitelé jmenovali jako jednu z těch, kterým se věnují nejvíce.

Postřehnutelný je ale rozdíl mezi literaturou a výpověďmi učitelů ohledně podpory žáků s SVP. Zvláště novější publikace věnují pozornost práci třídního učitele související s podporou žáků s SVP, ovšem tuto činnost při odpovídání na otevřené otázky zmínil jediný participant, který hovořil o zakládání dokumentů z pedagogicko-psychologické poradny do osobních složek žáků a o zpracování podkladů pro tuto instituci. Ostatní učitelé si však na toto odvětví své činnosti sami nevzpomněli. Když pak byli v rámci uzavřených položek dotazováni, zda koordinují podporu žáků s SVP či se starají se o zařazení integrovaných žáků, někteří připustili, že tyto činnosti skutečně vykonávají, další ihned zmiňovali, že v tomto spíše úzce spolupracují s výchovným poradcem, než aby to dělali úplně sami. Výjimkou byli participanté z výběrových škol, kteří se, dle svých slov, s takovými žáky často nesetkávají. Nabízí se zde tedy úvaha, že

vzhledem k tomu, že si oslovení učitelé na tuto činnost sami od sebe nevzpomněli, podpoře žáků s SVP v rámci svých třídnických povinností nepřisuzují takovou důležitost, jako jiným činnostem, možná také proto, že na tuto oblast nejsou sami a mají podporu od výchovného poradce.

Praktická část rovněž potvrdila to, co různí autoři v odborné literatuře naznačují: v České republice v současné době neexistuje žádný legislativní dokument či oficiální předpis, který by plošně stanovoval povinnosti třídního učitele na 2. stupni základní školy. Vzhledem k tomu, že třídní učitele do funkce jmenují ředitelé školy, jsou to právě oni, kdo by měl třídní učitele informovat o jejich povinnostech. Na některých školách je toto stanoveno samostatným vnitřním dokumentem, není tomu tak ale všude – takový předpis má zpracovaný pouze jedna ze škol, kde působí oslovení učitelé.

Díky rozhovorům se také ukázalo, že ačkoli mezi školami nepanují až tak velké rozdíly v tom, čím se třídní učitelé v rámci této funkce zabývají, často se liší způsob, jakým se tyto činnosti vykonávají, či důležitost, která jim je na daných školách přikládána. Ukázalo se, že zatímco na jedné škole je zvykem, že třídní učitelé sledují prospěch žáků své třídy i v předmětech, které sami nevyučují, a v případě potřeby iniciují komunikaci mezi dotčeným žákem, učitelem daného předmětu a případně i rodiči a vedením školy, na jiné škole toto třídní učitelé zařizovat nemusí. Také záleží, jak na dané škole funguje výchovný poradce – někteří učitelé uváděli, že agendu ohledně žáků s SVP na starosti mají, jiní, jak už bylo zmíněno výše, mají práci v tomto ohledu ulehčenou právě díky výchovnému poradci.

V neposlední řadě rozhovory také odhalily, že rozdíly v práci třídních učitelů jsou způsobeny i rozdílnými osobnostmi jednotlivých učitelů. Jaký kontakt učitel udržuje se svou třídou, jak blízce své žáky chce poznat, zda se budou konat třídnické hodiny a jaká bude jejich náplň, či kolik třídních akcí se uskuteční, to vše záleží ve velké míře právě na jednotlivých třídních učitelích a na tom, jaké je jejich pojetí této funkce.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala náplní práce třídního učitele na 2. stupni základní školy. Jejím cílem bylo zjistit především to, co by třídní učitelé dělat měli, co ve skutečnosti dělají a jak jsou jejich povinnosti oficiálně stanoveny.

Teoretická část práce se pokusila podat přehled o tom, jak na práci třídního učitele pohlíží odborná literatura. Představeny jsou některé dílčí činnosti třídního učitele, kterými se literatura zabývá. Kromě náročnosti funkce třídního učitele, již dokládá široké spektrum činností, o kterých odborníci ve svých pracích hovoří, pak také teoretická část této práce poukázala na to, že studovat do hloubky toto téma v odborné literatuře je občas trochu „mravenčí práce“, neboť informace jsou zřídka kdy podány uceleně a přehledně a zároveň i detailně.

V praktické části práce pak byly využity dvě výzkumné metody. Metodou analýza dokumentu byly prozkoumány oficiální dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a také České školní inspekce, cílem bylo zjistit, jaké činnosti mají dle těchto institucí třídní učitelé vykonávat. Pomocí analýzy dokumentů se ukázalo, že ačkoli obě zmíněné instituce pojem třídní učitel běžně používají, žádná z nich jej nedefinuje a ani jasně neukládá vše, co má být náplní jeho práce. Přesto lze ale v některých dokumentech informace o některých dílčích činnostech třídního učitele vypátrat – praktická část této práce nabízí přehled toho, co dokumenty převážně z posledních 10 let třídním učitelům ukládají nebo v jaké souvislosti o nich hovoří.

Druhou využitou výzkumnou metodou byl strukturovaný rozhovor se čtyřmi vybranými třídními učiteli působícími na 2. stupni různých základních škol a odpovídajícím stupni víceletého gymnázia. Předem připravený rozhovor se skládal z otázek otevřených i uzavřených a měl pomoci odpovědět na otázku, jaké činnosti třídní učitelé doopravdy vykonávají a jak jsou informováni o tom, co mezi jejich povinnosti patří.

Z rozhovorů vyplynulo, že ačkoli neexistuje závazný dokument, který by jasně definoval náplň práce třídního učitele, jádro činností je na školách pedagogů, kteří poskytli rozhovor, v podstatě stejné nebo velice podobné. Nejčastějšími činnostmi, na kterých se všichni oslovení třídní učitelé shodli, jsou kontrola docházky a evidence absence žáků, komunikace s rodiči a práce s žáky své třídy, která zahrnuje mj. častý kontakt se svou třídou a organizaci třídních akcí.

V odpovědích na otevřené otázky se však také ukázalo, že se pojetí funkce třídního učitele na různých školách může lišit, neboť každá klade důraz na něco jiného. Co víc, práce třídního učitele se může lišit i v závislosti na osobnosti daného učitele. Povinnosti by měli plnit všichni,

ovšem ve funkci třídního učitele se nabízí mnoho činností, které mohou třídní učitelé dělat jaksi „navíc“ – a záleží jen na nich, zda a s jakou energií se do nich pustí, např. do jaké míry se rozhodnou poznávat své žáky, organizovat třídní akce nebo vést třídnické hodiny (které na některých školách povinné nejsou).

Oslovení učitelé také téměř shodně uvedli, že na práci třídního učitele nebyli nijak zvlášť připraveni a nebyli dopředu jasně poučeni o tom, co se od nich v této funkci očekává. Na mnoho věcí se tedy v začátcích museli doptávat zkušenějších kolegů, dělat je intuitivně či na základě svých vzpomínek z doby vlastní školní docházky. Dalo by se tedy říci, že instituce třídního učitele na českých školách funguje vlastně ze setrvačnosti, ve stylu „dělají to všichni, tak to dělám taky“.

Autorce pak psaní této diplomové práce dalo možnost prozkoumat hlouběji činnosti třídního učitele a zjistit, co všechno třídní učitel v rámci této funkce vykonává. Částečnou hrubou představu o tom, co asi třídní učitel dělá, má asi každý, neboť každý chodil do školy a měl nějakého třídního učitele. Práce třídního učitele však nespočívá pouze v kontrole omluvenek a patří do ní mnoho činností, které si často ani neuvědomujeme a bereme je jako samozřejmost. Díky této práci její autorka zpětně ještě více ocenila práci své bývalé třídní učitelky a sama doufá, že jí nabyté informace jednou pomohou stát se dobrou třídní učitelkou.

Seznam zdrojů

- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumil, 1966. *Příručka třídního učitele*. 2. upravené a doplněné vydání. Praha: SPN.
- BRÉDA, Jiří, 2017. Koučování žáka aneb jak jej dovést k samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti. In: *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.
- BUREŠ, Petr, 2019. Varianty realizace třídnické hodiny na základních školách v ČR. *Třídní učitel a vedení třídy*. 3. 3(2019), 7-10.
- CANGELOSI, James S., 2006. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7118-2.
- ČÁP, David a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Diagnostika školní třídy a její praktické využití při práci se žáky. In: *Problémy se třídou?: Tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-40-4.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- ČAPEK, Robert, 2017. Škola a rodina. In: *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků: Tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-295-0.
- DANDOVÁ, Eva, 2017a. Vedení dokumentace z hlediska třídního učitele. In: *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.
- DANDOVÁ, Eva, 2017b. Bezpečnost a péče o zdraví žáků BOZ a PO - určeno třídnímu učiteli. In: *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.
- DUBEC, Michal, 2007. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-20-3.
- DVOŘÁČEK, Jiří, 2004. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0159-1.
- FILOVÁ, Hana, 2015. Vedení výchovy ve třídě, práce třídního učitele. In: *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4859-1.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HERMOCHOVÁ, Soňa, 2012. Jak být dobrý třídní učitel. In: *Jak být dobrý učitel?: Tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-39-8.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

Informace pro přijímání na střední školy a konzervatoře ve školním roce 2019/2020, c2013-2020. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: <http://sdv.msmt.cz/file/51624/>

KULHAVÝ, Petr, 2019. Třídní schůzky ve formátu DÍTĚ - RODIČ - UČITEL. *Třídní učitel a vedení třídy*. (12019), 11-12.

MÉSZÁROSOVÁ, Zuzana, 2012. Třídní učitel a výuka lidských práv. In: *Jak být dobrý učitel?*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-39-8.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2020-01-15]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

NÁDVORNÍK, Jaroslav, 2012. Školní výlety. In: *Na výletě se školou*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-41-1.

OBST, Otto, 2006. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1359-0.

PAVLIŠOVÁ, Jarmila, 2008. Náplň práce učitele. In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie - skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-356-5.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. v Brně: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.

RAMPOUCHOVÁ, Jaroslava, 2012. Třídní schůzky - žádný strach. In: *Jak být dobrý učitel?*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-39-8.

SKÁCELOVÁ, Lenka, 2012. *Metodika vedení třídnických hodin* [online]. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga [cit. 2019-09-18]. ISBN 978-80-7476-006-8. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/metodika-vedeni-tridnickych-hodin#>

SPOUSTA, Vladimír, 1993. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0552-1.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.

STŘELEČEK, Stanislav a Jana KRÁTKÁ, 2010. Podmínky pro práci třídních učitelů při ovlivňování zdravého rozvoje žáků. In: *Škola a zdraví 21: Příspěvky k výchově ke zdraví*.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

VALENTOVÁ, Lidmila, 2008. Školní třída jako sociální skupina. In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VESELÁ, Michaela, 2019a. Třídnická hodina z hlediska subjektivního práva. *Třídní učitel a vedení třídy*. 3. 3(12019), 16.

VESELÁ, Michaela, 2019b. Třídnická hodina z hlediska subjektivního práva II. *Třídní učitel a vedení třídy*. 3. 3(22019), 27.

VOSMIK, Miroslav, 2017. Třídní učitel jeho úloha při podpoře žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP): Spolupráce školského poradenského zařízení (ŠPZ), školního poradenského pracoviště (ŠPP), školy a rodiny. In: *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků: Tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-295-0.

VYHNÁLEK, Jan, 2017. Komunikace třídního učitele s rodinou. In: *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků: Tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-295-0.

ŽENATOVÁ, Zdenka, 2017. Záškoláctví. In: *Žák v krizové situaci*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-294-3.

Seznam citovaných legislativních dokumentů MŠMT

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č.48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č.263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (Čj.: 10 194/2002-14) (in *Věstník MŠMT ČR*. 2002. ročník LVIII, sešit 3)

Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologický jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (čj. 20 006/2007-51) (in *Věstník MŠMT ČR*. 2007, ročník LXII, sešit 11)

Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků (Č. j. MSMT-43301/2013) (in *Věstník MŠMT ČR*. 2013, ročník LXIX, sešit 12)

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016) (in *Věstník MŠMT ČR*. 2016, ročník LXXII, sešit 12)

Seznam citovaných dokumentů ČŠI

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, 2019. In: *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-2019-2020>

Tematická zpráva: Komunikace mezi školou a veřejností v základním vzdělávání [online], 2017. Česká školní inspekce [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Komunikace-mezi-skolou-a-verejnos>

Tematická zpráva: Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy [online], 2017. Česká školní inspekce [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Participace-zaku-a-studentu-na-fu>

Tematická zpráva: Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách [online], 2016. Česká školní inspekce [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Prevence-a-reseni-sikany-a-dalsic>

Tematická zpráva: Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018 [online], 2019. Česká školní inspekce [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-socialni-gramotnosti-na-ZS>

Tematická zpráva: Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017 [online], 2017. Česká školní inspekce [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Spolecne-vzdelavani-ve-skolnim-ro>

Tematická zpráva: Spolupráce základních škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí [online], 2016. Česká školní inspekce [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Spoluprace-zakladnich-skol-s-OS>

Tematická zpráva: Využívání individuálních výchovných programů v základních školách [online], 2017. Česká školní inspekce [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vyuzivani-individualnich-vychovny>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Vztah otázek rozhovoru a otázek výzkumných.....	43
Tabulka 2 Přehled použitých kódů.....	47

Seznam příloh

Příloha 1: Strukturovaný rozhovor	70
Příloha 2: Ukázky kódování	72

Příloha 1: Strukturovaný rozhovor

- 1. Jak dlouho už působíte jako třídní učitel? Pamatujete si, kolik tříd už jste měl/a na starost?**
- 2. Vzpomenete si na svou první třídu, ve které jste byl/a třídní? Jak jste se tenkrát dozvěděl/a, co se od Vás v této funkci očekává a jaké činnosti jsou Vaší pracovní náplní?**
 - Pokud jste nebyl/a poučen/a o činnostech třídního učitele, sháněl/a jste někde informace? Pokud ano, jak?
- 3. Jmenujte činnosti, které jako třídní vykonáváte opakovaně.**
 - Které činnosti považujete za časově náročné či jinak zatěžující?
 - Existuje nějaká činnost, které byste se jako třídní chtěl/a věnovat více, ale z nějakého důvodu to není možné?
- 4. Máte u Vás ve škole upraveno nějakým vnitřním předpisem, co vše spadá mezi pracovní povinnosti třídního učitele? Pokud ano, bylo by možné tento předpis pro potřeby této diplomové práce poskytnout?**
- 5. Zaznamenal/a jste po dobu svého působení změnu v pracovní náplni třídního učitele? Přibyla nějaká činnost nebo naopak se už něco dělat nemusí? Vzpomenete si, o jakou konkrétní změnu se jednalo, kdy k této změně došlo a jakým způsobem jste se o ní dozvěděl/a?**
- 6. Následující seznam zahrnuje možné činnosti, které by dle různých autorů mohly patřit mezi činnosti třídního učitele na 2. stupni základní školy. Uved'te prosím, zda je vy v rámci své práce vykonáváte či nikoli (stačí odpověď ano-ne).**
 1. Vyučuji své předměty.
 2. Řeším vztahy a případné konflikty žáků mé třídy s ostatními učiteli.
 3. Koordinuji požadavky a zadávání práce v předmětech ostatních učitelů.
 4. Řeším vztahy mezi žáky ve třídě.

5. Řeším vztahy žáků mé třídy s žáky ostatních tříd.
6. Řeším porušování školního řádu.
7. Řeším šikanu týkající se mé třídy.
8. Řeším osobní problémy žáků (rodinné, zdravotní...)
9. Snažím se ovlivňovat sociální klima třídy.
10. Zjišťuji sociální klima třídy (např. pozorováním).
11. Zpracovávám školní dokumentaci žáků.
12. Vykazuji statistické evidence
13. Kontroluji správnost údajů v třídní knize a zajišťuji nápravu.
14. Eviduji absenci žáků.
15. Eviduji a řeším případné záškoláctví.
16. Během delší absence dítěte zodpovídám za předání přehledu učiva k doplnění.
17. Dle potřeby s rodiči konzultuji problémy žáků.
18. Připravuji a řídím třídní schůzky.
19. Pořádám setkání ve formátu dítě-rodič-učitel.
20. Zúčastňuji se výchovných komisí.
21. Na pedagogické radě předkládám návrhy výchovných opatření.
22. Spolupracuji se školním poradenským pracovištěm.
23. Spolupracuji s pedagogicko-psychologickou poradnou.
24. Vypracovávám podklady pro OSPOD.
25. Starám se o zařazení integrovaných žáků.
26. Vypracovávám slovní hodnocení integrovaných žáků.
27. Koordinuji podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
28. Vypracovávám individuální plány.
29. Kontroluji žákovské knížky/jejich elektronické verze.
30. Kontroluji správně zapsané známky a údaje na vysvědčení.
31. Organizuji volby do třídní samosprávy.
32. Pomáhám řídit činnost třídní samosprávy.
33. Vypracovávám zasedací pořádek žáků.
34. Vedu třídnické hodiny.
35. Řídím tvorbu třídních pravidel.
36. Určuji služby žáků ve třídě.
37. Starám se spolu s žáky o výzdobu třídy.
38. Vybírám a účtuji finanční částky vybrané od žáků (na výlety, přednášky, divadla...)
39. Organizuji účast žáků své třídy ve školních i mimoškolních soutěžích.
40. Organizuji třídní výlety a podobné mimoškolní akce.
41. Vybírám a předávám učebnice.
42. Pomáhám žákům s výběrem povolání.
43. Poučuji žáky o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Seznam činností zpracován převážně dle Pavlišové (2008, s. 174-175).

Příloha 2: Ukázky kódování

Z: přechod
na elektron. verze
TK, ŽK

Myslím, že ty povinnosti jsou víceméně pořád stejné... **ZMĚNA**

samozřejmě změna nastala, když jsme opustili papírové
třídní knihy... tam dřív byly katalogové listy, kde se vždycky
všechno důkladně psalo, proškrtávalo, takže teď to máme
v té elektronické podobě, kde si člověk vždycky jenom
jednou za čas zkontroluje, jestli není nějaká změna nebo
tak... takže tam nastala ta změna, v zápisu hodin,

Č: absence/dochaška

omluvenkách, že se to dělá elektronicky. A pak mi možná
přijde, že dřív nebyl takový kontakt s těmi rodiči, protože

Z: kontakt
s rodiči

teď si myslím, že díky té komunikaci přes ty Bakaláře je
větší... když něco nevědí nebo tak, vznesou dotaz na
Bakalářích, je to teď takový... i s těmi známkami, jak teď

Č: školní dokumentace ŽK

Z: přechod na elektron. verze TK, ŽK

Č: komunikace s rodiči

hrozný... Ale jinak to vedení má nějakou představu, co by

INFO (dopřání se)
"získávání"

TU měl dělat, na začátku já jsem se na to přímo zeptal, co
teda mám dělat navíc a bylo mi úplně vyjmenováno, co
dělaj běžně, co je nad jejich rámec, ale je to dobrý, když to
dělaj – to je třeba právě ty rozhovory s dětma, a pak i ty
třídní akce... jakože ty to můžeš delegovat třeba na učitele
výtvarky, ale je to nekolegiální, člověk by se toho zhostit

Č: komunikace
rozhovory se ŽK
třídní akce

a. Které činnosti považujete za časově náročné?

Č: příprava
podkladů
na pedag. radu

Č: absence /
dovčáčka

Tak poslední ty roky bylo náročné jako třídní připravit
všechny věci. Já jako třídní jsem musela připravovat
veškeré materiály pro porady. U nás porady byly krátké,
ale bylo to proto, že jsme předtím museli zase do tabulky,
kteřou už jsme znali, kde byly jednotlivé třídy, jednotlivé
předměty a bylo tam několik bodů, ke kterým jsme se
měli vyjádřit, třeba pochvaly, návrhy trestů, muselo se
doplňovat, jestli má někdo individuální vzdělávací plán,
má úlevy z tělocviku, pak ve čtvrtletí a pololetí jsme
museli mít vypočtenou docházku, omluvené neomluvené
hodiny, kdo neomluvené, tak tam bylo povinností třídního
ihned kontaktovat rodiče už v průběhu roku, což u mě se
nestávalo, takže to nebylo mou pravidelnou prací ve třídě.

NÁROČNOST

N

Č: namáhání
výchovného opatření